

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

# ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Серия Акмеология образования.

Психология развития

2020

Том 9

Выпуск 1



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

# ИЗВЕСТИЯ

САРАТОВСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
Новая серия



Научный журнал  
2020 Том 9

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 1 (33)

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

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

Издается с 2012 года

## СОДЕРЖАНИЕ

### Научный отдел

#### Акмеология образования

**Кузьмина Н. В., Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н.** Акмеологические основы формирования профессиональной компетентности преподавателя 4

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

**Толочек В. А.** Профессиональная карьера: синергетический подход. Часть 1 13

#### Психология социального развития

**Шамионов Р. М., Сорокин А. И.** Роль военной идентичности, ценностей и удовлетворенности службой в формировании ответственности курсантов 25

**Чернов А. Ю., Зиновьева Д. М., Водопьянова Н. Е., Фомина О. О.** Структура и виды когнитивных схем психологического благополучия 33

**Nikolay I. Leonov, Hasan Hasan F. Hasan.** Relationship Between Adaptation and Coping Behaviour of International Students in Russia [Леонов Н. И., Хасан Х. Х. Ф. Соотношение адаптации и совладающего поведения иностранных студентов в России] 44

**Савенышева С. С., Смирнова Н. Н., Жаркова А. В.** Эмоциональная саморегуляция дошкольников и детско-родительские отношения 48

**Василенко В. Е., Сергунчева Н. А.** Параметры семейного взаимодействия у дошкольников с разным уровнем интерперсональной эмоциональной компетентности 58

**Гайворонская А. А.** Переживания студентами вуза несправедливых ситуаций в учебном процессе 69

**Васюра С. А.** Коммуникативная активность личности с нарушенными психологическими границами в общении при использовании мобильного телефона и Интернета 77

#### Педагогика развития и сотрудничества

**Шустова Л. П.** Особенности субкультур юношей и девушек малого города России 85

### Приложения

#### Хроника научной жизни

**Анна А. Golovanova.** Outcomes of an Academic Dialogue: International Scientific Conference “Strakhov Readings – 2019: Positive Psychology of Personality and Group” [Голованова А. А. Итоги научного диалога: Международная научная конференции «Страховские чтения – 2019: позитивная психология личности и группы»] 93

Журнал «Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия “Акмеология образования. Психология развития”» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Запись о регистрации СМИ ПИ № ФС77-76641 от 26 августа 2019 г.

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)

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**  
Садыхова Марина Владимировна

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

Подписано в печать 25.03.20.  
Подписано в свет 31.03.20.  
Формат 60×84 1/8.  
Усл. печ. л. 11,38 (12,25).  
Тираж 500 экз. Заказ 7-Т.  
Цена свободная

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

© Саратовский университет, 2020



## 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 (150–250 слов) должна отражать основное содержание работы и включать: цель исследования, гипотезу, описание участников исследования и применяемых методик, результаты исследования, выводы. Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации;

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

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

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

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

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

## CONTENTS

### Scientific Part

#### Educational Acmeology

- Nina V. Kuzmina, Lyudmila E. Pautova, Evgenia N. Zharinova.** Acmeological Foundations for Forming Professional Competence of a Teacher 4

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

- Vladimir A. Tolochek.** Professional Life: Synergetic Approach. Part 1 13

#### Psychology of Social Development

- Rail M. Shamionov, Alexey I. Sorokin.** The Role of Military Identity, Values and Satisfaction with the Military Service in Responsibility Formation of Cadets 25

- Alexsander Yu. Chernov, Dina M. Zinovyeva, Natalia E. Vodopianova, Olga O. Fomina.** Structure and Types of Cognitive Schemes of the Psychological Well-Being 33

- Nikolay I. Leonov, Hasan Hasan F. Hasan.** Relationship between Adaptation and Coping Behaviour of International Students in Russia 44

- Svetlana S. Savenysheva, Natalya N. Smirnova, Alexandra V. Zharkova.** Emotional Self-Regulation of Preschoolers and Parent-Child Relationships 48

- Victoria E. Vasilenko, Nadezhda A. Sergunicheva.** Family Interaction Parameters in Preschoolers with Different Levels of Interpersonal Emotional Competence 58

- Alexandra A. Gayvoronskaya.** Experience of Unfair Situations in University Students in the Course of Educational Process 69

- Svetlana A. Vasyura.** Communicative Activity of an Individual with Violated Psychological Boundaries in Communication via a Mobile Phone and the Internet 77

#### Developmental and Cooperational Pedagogics

- Lyubov P. Shustova.** Peculiarity of Subcultures of Young Males and Females in Russian Town 85

### Appendices

#### Chronicle of Scholarly Activities

- Anna A. Golovanova.** Outcomes of an Academic Dialogue: International Scientific Conference "Strakhov Readings – 2019: Positive Psychology of Personality and Group" 93

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

**Главный редактор**

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

**Заместитель главного редактора**

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

**Ответственный секретарь**

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

**Члены редакционной коллегии:**

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)  
Александрова-Хауэлл Мария, M.S. (Оклахома, США)  
Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Баева Ирина Александровна, доктор психол. наук, академик РАО (Санкт-Петербург, Россия)  
Баранускаене Ингрида, Dr. Sci. (Social), профессор (Клайпеда, Литва)  
Витрук Эвелин, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Лейпциг, Германия)  
Гарбер Илья Евгеньевич, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Головей Лариса Арсеньевна, доктор психол. наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)  
Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)  
Домбровскис Валерийс, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Даугавпилс, Латвия)  
Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)  
Леонов Николай Ильич, доктор психол. наук, профессор (Ижевск, Россия)  
Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)  
Поляков Сергей Данилович, доктор пед. наук, профессор (Ульяновск, Россия)  
Рахимбаева Инга Эрленовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Сериков Владислав Владиславович, доктор пед. наук, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)  
Симулиониене Рома, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Клайпеда, Литва)  
Скутил Мартин, Dr. Sci. (Pedagogic), профессор (Градец Кралове, Чехия)  
Фулоп Марта, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Будапешт, Венгрия)  
Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)  
Черникова Тамара Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Волгоград, Россия)  
Шакурова Марина Викторовна, доктор пед. наук, профессор (Воронеж, Россия)  
Янчук Владимир Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

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

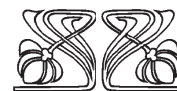
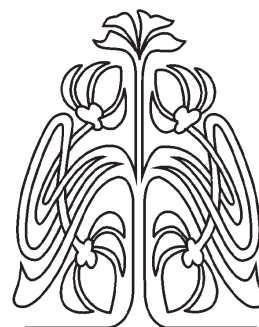
**Editor-in-Chief** – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

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

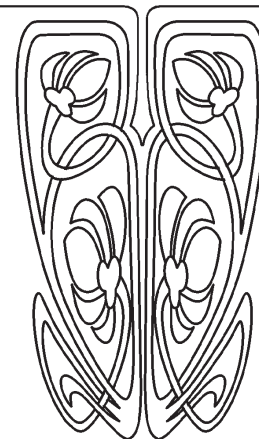
**Executive Secretary** – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

**Members of the Editorial Board:**

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



**РЕДАКЦИОННАЯ  
КОЛЛЕГИЯ**





## АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9:378

### Акмеологические основы формирования профессиональной компетентности преподавателя

Н. В. Кузьмина, Л. Е. Паутова, Е. Н. Жаринова

Кузьмина Нина Васильевна, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник, Смольный институт РАО, Санкт-Петербург, andromeda55@mail.ru

Паутова Людмила Евгеньевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, руководитель Учебно-методического центра ДПО, ФГБНУ ВНИИ «Радуга», Московская область, Коломенский район, поселок Радужный, cosidanie35@yandex.ru

Жаринова Евгения Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарно-художественного образования, Смольный институт РАО, Санкт-Петербург, andromeda55@mail.ru

Представлены результаты научно-практического исследования, нацеленного на определение методологических и стратегических основ формирования продуктивных компетентностей преподавателя профессиональной школы. Гипотеза исследования заключается в том, что знание и внедрение акмеологической теории в профессиональную деятельность преподавателя способствует формированию его профессиональной компетентности и достижению высокопродуктивных результатов у обучающихся. Использованы методы: теоретического, логического, научно-практического анализа, систематизации и интерпретации результатов исследования. На основе положений и законов акмеологической теории фундаментального образования предпринята попытка к определению акмеологических основ формирования продуктивной профессиональной компетентности преподавателя современной системы профессионального образования, совокупности научно-практических подходов к формированию профессиональной компетентности преподавателя профессионального образования с учетом единого критерия качества образования (далее по тексту ЕККО), ФГОС и профессиональных стандартов; акмеостратегии преподавателя в системе профессионального образования. По итогам проведенного исследования: 1) теоретически обосновано и определено положение о том, что уточнение научно-практических основ продуктивности преподавателя способствует: определению основных концептуальных положений высокопродуктивной профессиональной деятельности, генерированию высокопродуктивных авторских систем научно-образовательной деятельности; 2) уточнены акмеологические основы становления профессиональной компетентности преподавателя как субъекта социальных преобразований образовательной системы на макро- и мезоуровне; 3) уточнены понятие «продуктивная компетентность», ее уровни, структура и принципы формирования у преподавателя в профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** акмеологические законы, компетентность, продуктивная компетентность, продуктивность преподавателя, уровни продуктивности.

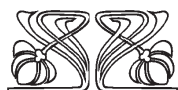
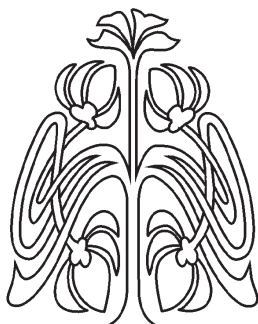
Поступила в редакцию: 29.08.2019 / Принята: 25.11.2019 / Опубликовано: 31.03.2020  
Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-4-12>

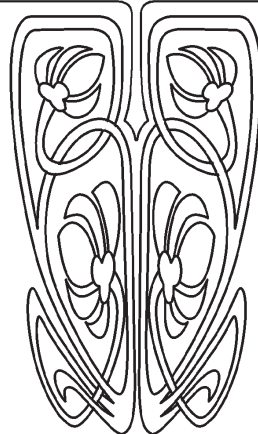
#### К постановке проблемы

В условиях реализации Национальных проектов РФ, обеспечивающих прорывное развитие экономики страны, ведущее место занимает система образования, формирующая высокий уровень

© Кузьмина Н. В., Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н., 2020



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





кадрового состава тех, кто занимается данными проектами. С учетом этого в современных социально-экономических условиях развития образования [1–4] предъявляются достаточно высокие требования к профессиональной компетентности преподавателей и специалистов, сопровождающих образовательный процесс. Высокопродуктивной методологией для их актуализации и достижения мы считаем фундаментально-теоретический и практический потенциал акмеологии как науки о фундаментальном профессиональном образовании. Основные положения ее применительно к деятельности преподавателя следующие:

– высокий профессионализм специалиста выступает в качестве основной детерминанты высокопродуктивного личностно-профессионального развития;

– психологические основы деятельности способствуют определению личностных факторов развития специалиста в профессии, профессиональному росту, становлению высокопродуктивной деятельности;

– профессиональная карьера специалиста необходимым образом сопровождается личностно-профессиональным развитием, а данное развитие есть предпосылка движения к высокопродуктивному результату (акмерезультату) в деятельности.

Согласно выделенным положениям и основным законам акмеологической теории фундаментального образования [5], одной из характерных черт концепции компетентности специалиста является повышение роли субъекта в социальных преобразованиях и усовершенствование его способностей для понимания динамики процессов развития и продуктивного воздействия на их ход [6]. Это, в свою очередь, определяет целесообразность непрерывного образования или «образования через всю жизнь» в профессиональном развитии современного специалиста любой отрасли. Прежде всего это относится к специалистам образования всех уровней, поскольку их основной профессиональной задачей является формирование личностной готовности и потребности обучающихся в личностно-профессиональном акмеразвитии, что соответствует требованиям инновационного развития экономики и общества.

Цель настоящей работы – поиск и обоснование научно-практических подходов к формированию и оценке продуктивной компетентности преподавателя профессиональной школы.

### **Методологические основы**

На основе акметеории и результатов мониторинга качества образования Н. В. Кузьминой [7, с. 77, 97; 8, 9], методологических подходов к фор-

мированию профессиональных компетентностей специалиста О. С. Анисимова [10], А. А. Бодалева [11], Л. Е. Варфоломеевой [12], А. А. Деркача [13], Е. Н. Жариновой [8, 9, 14], Г. В. Лаврентьева и Н. Б. Лаврентьевой [15, с. 4–12], М. А. Манойловой [16], Л. Е. Паутовой [6, 9, 17], С. Д. Пожарского [18], Н. В. Кузьминой и В. Н. Софьиной [19], считаем целесообразным определить и внедрить совокупность научно-практических подходов к формированию профессиональной компетентности преподавателя с учетом единого критерия качества профессионального образования (далее по тексту ЕККО), представленную наглядно на рис. 1 [9, с. 51–55].

Раскроем значение некоторых подходов, на наш взгляд, определяющих продуктивность профессиональной деятельности преподавателя, поскольку назначение и содержание остальных определялись ранее [6, 9, 17, 18, 20].

#### **1. Антикризисный (рыночный) подход.**

В соответствии с этим подходом основным инструментом развития разных сфер производства являются потребности человека. Как основополагающие потребности профессиональной школы мы определяем интеллектуальное, нравственно-культурное, психо-физиологическое развитие личности и ее профессиональную самореализацию.

На их основе возможна продуктивная реализация потребностей отдельных предприятий, организаций и общества в целом средствами высококвалифицированных трудовых ресурсов, накопления и использования научно-технического, культурного потенциала профессионального образования.

С учетом этого подхода и на основе статистического анализа данных по конкурсу поступления в 2018 и 2019 гг. [21] преподаватель профессионального образования в большей степени имеет дело с рынком, характеризуемым превышением предложения над спросом. Здесь в значительной степени условия диктуют «покупатели», т. е. абитуриенты и студенты, усиливая свое влияние на качество образования в профильных вузах. Если абитуриенты и студенты выступают в качестве потребителей (покупателей) образовательных услуг, то выпускники вузов представляют собой продавцов знаний и профессиональных компетенций, компетентности, которые конкурируют на рынке труда. Здесь в качестве покупателей выступают работодатели – независимые эксперты конечного результата образования.

На основе антикризисного (рыночного) подхода преподаватель организует образовательный процесс таким образом, чтобы интегрировать требования государства (ФГОС), рынка труда (профстандарты) и личностно-профессиональные потребности субъектов образования.



Рис. 1. Основы формирования профессиональной компетентности преподавателя

Fig. 1. Foundations for the formation of professional competence of a teacher

**2. Маркетинговый подход.** Для преподавателя вуза маркетинговый подход в организации профессионально-образовательной деятельности означает изучение и прогнозирование технологий, личностно-профессиональных траекторий развития студентов как будущих специалистов и социально-активных граждан для жизнеобеспечения ценностей социума. Это возможно, когда в образовательном процессе формируется комплексная личностная потребность в интеграции профессионализма и универсализма основных его субъектов деятельности (преподавателя и обучаемого), потребность в развитии и формировании продуктивных компетенции и компетентностей. Именно оптимальное сочетание профессионализма и универсализма преподавателя может обеспечить личности студента как будущего специалиста конкурентоспособность на рынке труда, а вузам – конкурентоспособность на рынке производителей образовательных услуг.

**3. Технологический подход.** Как его основу мы определяем единую профессионально-образовательную концепцию, принимаемую и реализуемую в деятельности каждого преподавателя. Ее суть в том, что с учетом ФГОС и профстандартов формируются три группы основных навыков об-

учаемых – технологические, коммуникативные и концептуальные. Технологические навыки связаны с освоением конкретной профессии – профессиональной компетентности, коммуникативные имеют непосредственное отношение к системе профессиональных коммуникаций, концептуальные – это искусство прогнозировать события, планировать деятельность свою и других людей, принимать ответственные решения на основе результатов системного анализа профессиональных и жизненно важных задач.

**4. Акмеологический подход** к формированию профессиональной компетентности преподавателя является наиболее значимым, поскольку способствует выявлению и определению критериев оценки продуктивности, путей достижения высших образцов (высокопродуктивных моделей) профессионально-образовательной деятельности. Применительно к формированию профессиональной компетентности преподавателя акмеологический подход направлен на:

1) выявление и развитие показателей профессионального мастерства;

2) овладение технологиями саморазвития, сбережения здоровья и эффективной работоспособности;



3) формирование продуктивного поведения основных субъектов образовательного процесса в разных учебно-профессиональных ситуациях;

4) формирование позитивного личностного и организационного имиджа, репутации и бренда;

5) осознанную перестройку собственной деятельности по показателям продуктивности.

В рамках реализации акмеологического подхода к формированию профессиональных компетенций в профессиональной школе В. Н. Софьяна разработала и апробировала универсальную модель профессиональной компетентности [19, с. 54–69].

Целесообразность применения акмеологического подхода в процессе становления продуктивной компетентности преподавателя обоснована тем, что он предполагает учет:

– ценностного отношения к субъекту профессиональной деятельности;

– системы интегративных связей в профессиональной подготовке студентов как будущих специалистов;

– результатов сравнительного анализа разных уровней продуктивности профессиональной деятельности.

Продуктами созидательной деятельности преподавателя, согласно акмеологическому подходу, являются психические новообразования в личности, деятельности, индивидуальности взрослых людей (студентов), самостоятельно избравших профессию и профессиональное учебное заведение, овладевающих основами профессионального искусства, мастерства и творчества, основами компетентности в своем будущем деле.

**5. Акме-синергетический подход** при формировании профессиональной продуктивной компетентности преподавателя предполагает направленность личности на активизацию самоорганизующегося ее начала, что способствует включению механизмов самоуправления на личностно-деятельностном уровне. Можно считать, что при управлении процессом формирования профессиональной компетентности преподавателя необходимо целенаправленно учитывать и использовать синергетический эффект, получаемый при сложении усилий специалиста и организации. Это, в свою очередь, способствует выявлению социально-профессиональных факторов продуктивной компетентности преподавателя, уровня ее продуктивности, элементов авторской системы деятельности (АСД) при формировании творческого потенциала для самосовершенствования личности преподавателя в его деятельности.

Развитие продуктивной компетентности специалистов образования, согласно акмеологической теории фундаментального образования Н. В. Кузьминой, подчиняется акме-синергетическим законам [5, 9], в соответствии с которыми продуктивную компетентность преподавателя

целесообразно определять руководствуясь критериями и факторами, определяющими достижение: 1) продуктивных компетенции и компетентностей у подавляющего большинства выпускников; 2) продуктивности авторской системы деятельности (АСД) преподавателя; 3) продуктивной компетентности специалистов системы управления образованием. В процессе достижения этих условий происходит синергетическое взаимодействие всех участников образовательного процесса, что способствует обеспечению качества системы профессионального образования в целом.

Значительную роль в формировании профессиональной компетентности преподавателя играют не только теоретические положения акмеологии, но и разработанные на ее основе практические методы акмеологических исследований личностно-профессиональных аспектов специалистов образования [8, 16, 19, 21]. Знание, понимание и внедрение таких методов расширяет горизонты индивидуального самосознания преподавателя, обеспечивает поступательное прогрессивное развитие и формирование продуктивных компетентностей в его профессиональной и образовательно-научной деятельности.

### **Продуктивность и профессиональная компетентность**

На основе акмеологической теории фундаментального образования Н. В. Кузьминой, Е. Н. Жариновой [9] и акмеологического обоснования Л. Е. Паутовой целесообразности внедрения стратегического подхода в профессиональной деятельности преподавателя [6, 7, 21] необходимым представляется определение стратегии профессионального образования. Она определяется как вектор непрерывного акмеразвития основных субъектов образовательного процесса на основе жизнеобеспечивающих ценностей, определяющих их личностно-профессиональную траекторию развития, высокопродуктивную деятельность преподавателя, профессиональную зрелость выпускника как основных показателей обеспечения качества системы профессионального образования. С учетом этого профессиональной задачей преподавателя является обучение студентов разработке, внедрению и актуализации собственной системы профессиональной самоорганизации и саморазвития в предстоящей профессиональной деятельности [6, 7, 17]. Основными факторами реализации профессиональной задачи преподавателя являются средства учебной дисциплины и время, заданное на образовательное взаимодействие основных его субъектов.

Признаками продуктивной компетентности (высочайшего мастерства) преподавателя (специалиста образования – созидателя духовных, духовно материализованных, материальных продуктов)





в свойствах его выпускников, их компетентности и компетенциях в области профессии являются:

- самостоятельный выбор методов исследования образовательной ситуации;
- самостоятельное определение образовательных и профессиональных задач с прогнозированием возможных последствий при тех или иных условиях решения;
- продуктивное решение поставленных задач за строго отведенное или сокращенное время;

– объективная оценка качества решения и объяснения причин его результатов.

– личная ответственность за качество решения.

Для определения сформированности профессиональной компетентности с опорой на акмеологическую концепцию развития профессиональной компетентности в вузе [19, с. 54–69] разработана и наглядно представлена классификация уровней ее продуктивности (рис. 2).



Рис. 2. Многоуровневая система профессиональной компетентности преподавателя

Fig. 2. Levels of professional competence of a teacher

Формирование профессиональных компетенций преподавателя на основе акмеологической теории фундаментального образования предполагает учет основных принципов их организации и развития [5, с. 137–139]:

- системности и целостности;
- опоры на общие структурные компоненты различных образовательных областей (психологии, педагогики, акмеологии, информатики и др.);

- проблемности;
- творческой направленности;
- положительной мотивации;
- непрерывности и поступательности;
- индивидуализации и социализации.

Выделенные научно-методологические основы формирования профессиональной компетентности преподавателя позволяют определить, что его основной профессиональной задачей



с учетом требований ФГОС и ограниченного времени становится обучение продуктивному поиску и овладение студентами необходимыми компетенциями, т. е. способами приобретения знаний, применения их в собственной деятельности, преобразования и выработки новых знаний в разрешении профессиональных проблем.

Таким образом, в профессиональном образовании на уровне взаимодействия «учебное заведение – регион – национальная система образования» эффективность и качество зависят от технологий развития продуктивной компетентности специалистов образования (преподавателей, учителей, специалистов управления образованием и др.).

При анализе особенностей формирования компетентности преподавателя определяется, что продуктивность его деятельности в современной образовательной организации зависит от учета объективно-субъективных факторов [5, 9]:

- стремления к саморазвивающейся организации;
- стимулирования и мотивации сотрудников на повышение уровня профессионализма;
- выработки инновационной позиции у сотрудников и руководителей разных уровней управления.

### Заключение

На основании результатов научно-практического анализа проблемы формирования продуктивной компетентности преподавателя, согласно акмеологической концепции профессионализма научной школы Н. В. Кузьминой, можно определить, что достижение продуктивного уровня профессиональной компетентности преподавателя профессиональной школы – это определяющее условие формирования высокопродуктивной системы управления человеческими ресурсами и самообучающейся образовательной организации. Это связано с тем, что образовательные организации являются основными ресурсами производства нового продуктивного знания для прогрессивного общества – будущих специалистов, интеллектуального и трудового потенциала на уровне нации: макро- и мегауровнях.

Основой формирования профессиональной продуктивной компетентности преподавателя являются акмеологическая теория фундаментального образования и акмеологическая концепция качества профессиональной деятельности (рис. 3). Главными признаками продуктивной компетентности преподавателя, в отличие от репродуктивной, являются:



Рис. 3. Формирование профессиональной продуктивности преподавателя  
 Fig. 3. Acmeological basis for the formation of teacher's productivity



- применение компетенций на практике;
- извлечение из практики новой компетенции;
- их интеграция и дифференциация на более высоком научно-практическом уровне;
- перенос и применение их в новых условиях деятельности;
- самоорганизация, самопроектирование и своевременная корректировка АСД по реальным результатам.

### Библиографический список

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 10.02.2017)). URL: <http://government.ru/info/6217/> (дата обращения: 30.07.2019).
2. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <http://government.ru/info/6217/> (дата обращения: 30.07.2019).
3. О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки : Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599. URL: <http://government.ru/info/6217/> (дата обращения: 30.07.2019).
4. Национальный проект «Образование» 2019–2024. URL: <https://strategy24.ru> (дата обращения: 16.04.2019).
5. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория фундаментального образования (созидания духовных продуктов в свойствах субъектов образования средствами учебных дисциплин). СПб. : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. 382 с.
6. Паутова Л. Е. Акмеология качества профессиональной деятельности: учеб. пособие. Коломна : Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. 184 с.
7. Акмеология : теория, практика и перспективы развития / под ред. Н. В. Кузьминой, Е. Н. Жариновой. СПб. : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2018. 212 с.
8. Кузьмина Н. В., Жаринов Н. М., Жаринова Е. Н. Акмеологические технологии высшего образования. СПб. : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2016. 410 с.
9. Кузьмина Н. В., Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н. Акмеология – основы профессионализма преподавателя в XXI веке : учеб. пособие : в 3 ч. СПб. : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2018. Ч. 1. 200 с.
10. Анисимов О. С. Акмеология и методология : проблемы психотехники и мыслетехники. М. : Изд-во РАГС, 1998. 772 с.
11. Бодаев А. А. Изучение взрослого человека – важная задача акмеологической науки. М. : Изд-во РАГС, 1996. 167 с.
12. Варфоломеева Л. Е. Акмеология как средство повышения качества подготовки специалиста по общественным связям // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 15-й междунар. науч.-практ. конф. (Ярославль, 26-27 сент. 2017 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologiya-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-podgotovki-spetsialista-po-obschestvennym-svyazyam> (дата обращения: 25.07.2019).
13. Акмеология : учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. М. : Изд-во РАГС, 2006. 424 с.
14. Жаринова Е. Н. Психолого-акмеологические технологии в образовании. СПб. : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2015. 208 с.
15. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов : учеб. пособие. Барнаул : Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2002. 146 с.
16. Манойлова М. А. Психолого-акмеологические составляющие профессионального мастерства учителя // Вестн. Псков. гос. ун-та. Сер. Социально-гуманитарные науки. 2007. Вып. 1. С. 191–195.
17. Olgarenko G. V., Ugryumova A. A., Pautova L. E., Ezhikova T. S. Modern Problems in the Implementation of Supplementary Education Training for Specialists in the Russian's Federation's Reclamation Department // Espacios. 2019. Vol. 40, iss. 3. P. 213–219.
18. Пожарский С. Д. Предыстория акмеологии России. СПб. : НИЦ «Социальная синергетика»; Лема, 2012. 198 с.
19. Кузьмина Н. В., Софьина В. Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе. СПб. : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. 200 с.
20. Olgarenko G. V., Ugryumova A. A., Zamakhovsky M. P., Pautova L. E. Methodological approaches to the formation of the meliorative complex's personnel support in the Russian Federal districts // International Multidisciplinary Scientific GeoConference SGEM. 2019. Vol. 19, iss. 3.1. P. 369–377. DOI: 10.5593/sgem2019/3.1
21. Мониторинг качества приема в вузы [Электронный ресурс]. URL: <https://ege.hse.ru/rating/2018/75767645/all/> (дата обращения: 15.08.2019).

### Образец для цитирования:

Кузьмина Н. В., Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н. Акмеологические основы формирования профессиональной компетентности преподавателя // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 1 (33). С. 4–12. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-4-12>



## Acmeological Foundations for Forming Professional Competence of a Teacher

Nina V. Kuzmina, Lyudmila E. Pautova,  
Evgenia N. Zharinova

Nina V. Kuzmina, <https://orcid.org/0000-0002-3588-768X>, Smolny Institute of RAE, St. Petersburg, 59 Polyustrovsky Prospekt, St. Petersburg 195197, Russia, andromeda55@mail.ru

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

Evgenia N. Zharinova, <https://orcid.org/0000-0003-0651-6086>, Smolny Institute of RAE, St. Petersburg, 59 Polyustrovsky Prospekt, St. Petersburg 195197, Russia, andromeda55@mail.ru

We present the results of a scientific and practical study that is aimed at determining the methodological and strategic foundations for formation of productive competence of a professional school teacher. The hypothesis of the study is that knowledge and implementation of acmeological theory in the professional activity of a teacher contributes to formation of his/her highly productive professional competence as well as achievement of highly productive results among students. We used the following methods: theoretical, logical, scientific and practical analysis; systematization and interpretation of research results. Based on the provisions and laws of the acmeological theory of fundamental education, we made an attempt to determine the acmeological foundations for the formation of productive professional competence of a teacher within modern system of vocational education, a set of scientific and practical approaches to formation of professional competence of a teacher of vocational education, taking into account the single criterion for the quality of education, Federal Educational Standard and professional standards, teacher strategy in vocational education. According to the results of the study: 1) it is theoretically grounded and determined that clarification of scientific and practical foundations of teacher's productivity contributes to the definition of basic conceptual provisions of highly productive professional activities and generation of highly productive original systems of scientific and educational activities; 2) we clarified the acmeological foundations for the formation of professional competencies of a teacher as the subject of social transformations of the educational system at macro and mega levels; 3) we clarified the concept of "productive competence", its levels, structure and principles of formation of a teacher in the professional activity.

**Keywords:** acmeological laws, competence, productive competence, teacher productivity, productivity levels.

Received: 29.08.2019 / Accepted: 25.11.2019 / Published: 31.03. 2020

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

## References

1. Concept of Long-Term Socio-Economic Development of the Russian Federation for Period up to 2020 (decree of the RF Government of 17 November 2008 № 1662-R (Ed. on 10 February 2017). Available at: <http://government.ru/info/6217/> (accessed 30 July 2019) (in Russian).
2. Concept of Development of Adults' Continuous Education in the Russian Federation for Period up to 2025. Available at: <http://government.ru/info/6217/> (accessed 30 July 2019) (in Russian).
3. Decree of President of Russian Federation of 7 May 2012 № 599 "On Measures to Implement the State Policy in the Field of Education and Science". Available at: <http://government.ru/info/6217/> (accessed 30 July 2019) (in Russian).
4. National Project "Education" 2019–2024. Available at: <https://strategy24.ru> (accessed 16 April 2019) (in Russian).
5. Kuz'mina N. V. *Akmeologicheskaya teoriya fundamental'nogo obrazovaniya (sozdaniya dukhovnykh produktov v svoystvakh sub'yektov obrazovaniya sredstvami uchebnykh distsiplin)* [Acmeological Theory of Fundamental Education (Creation of Spiritual Products in Properties of Subjects of Education by Means of Academic Disciplines)]. St. Petersburg, NU "Tsentr strategicheskikh issledovaniy" Publ., 2012. 382 p. (in Russian)
6. Pautova L. E. *Akmeologiya kachestva professional'noy deyatel'nosti* [Acmeology of Quality of Professional Activity]. Kolomna, Gosudarstvenniy sotsial'no-gumanitarniy universitet, 2016. 184 p. (in Russian)
7. *Akmeologiya: teoriya, praktika i perspektivy razvitiya* [Acmeology: Theory, Practice and Prospects of Development]. St. Petersburg, NU "Tsentr strategicheskikh issledovaniy" Publ., 2018. 212 p. (in Russian).
8. Kuz'mina N. V., Zharinov N. M., Zharinova E. N. *Akmeologicheskiye tekhnologii vysshego obrazovaniya* [Acmeological Technologies of Higher Education]. St. Petersburg, NU "Tsentr strategicheskikh issledovaniy" Publ., 2016. 410 p. (in Russian).
9. Kuz'mina N. V., Pautova L. E., Zharinova E. N. *Akmeologiya – osnovy professionalizma prepodavatelya v XXI veke: v 3 ch.* [Acmeology as Basics of Teacher's Professionalism in XXI Century: in 3 parts]. St. Petersburg, NU "Tsentr strategicheskikh issledovaniy" Publ., 2018. Part 1. 200 p. (in Russian).
10. Anisimov O. S. *Akmeologiya i metodologiya: problemy psikhotehniki i mysletehniki* [Psychology and Methodology: Problems of Psycho and Thinking Techniques]. Moscow, RPA Publ., 1998. 772 p. (in Russian).
11. Bodalev A. A. *Izucheniye vzroslogo cheloveka – vazhnaya zadacha akmeologicheskoy nauki* [Study of the Adult Person as Important Task of Acmeological Science]. Moscow, RPA Publ., 1996. 167 p. (in Russian).
12. Varfolomeyeva L. E. *Akmeologiya kak sredstvo povysheniya kachestva podgotovki spetsialista po obshchestvennym svyazyam* [Acmeology as Means of Improving Quality of Training in Public Relations]. *Obrazovaniye cherez vsyu zhizn': nepreryvnoye obrazovaniye v interesakh ustoychivogo razvitiya: materialy 15 mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Education through Life: Continuing Education for Sustainable Develop-



- ment. Materials of 15th Intern. Sci. Conf.]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologiya-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-podgotovki-spetsialista-po-obschestvennym-svyazyam> (accessed 25 July 2019) (in Russian).
13. Derkach A. A., total ed. *Akmeologiya* [Acmeology]. Moscow, RPA Publ., 2006. 424 p. (in Russian).
  14. Zharinova E. N. *Psikhologo-akmeologicheskiye tekhnologii v obrazovanii* [Psycho-Acmeological Technologies in Education]. St. Petersburg, NU "Tsentr strategicheskikh issledovaniy" Publ., 2015. 208 p. (in Russian).
  15. Lavrent'yev G. V., Lavrent'yeva N. B. *Innovatsionnyye obuchayushchiye tekhnologii v professional'noy podgotovke spetsialistov* [Innovative Educational Technologies in Professional Training of Specialists]. Barnaul, Izd-vo Altaiskiy gosudarstvennyi universitet, 2002. 146 p. (in Russian)
  16. Manoylova M. A. Psychological and Acmeological Components of Teacher's Professional Skill. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2007, iss. 1, pp. 191–195 (in Russian).
  17. Olgarenko G. V., Ugryumova A. A., Pautova L. E., Ezhikova T. S. Modern Problems in the Implementation of Supplementary Education Training for Specialists in the Russian's Federation's Reclamation Department. *Espacios*, 2019, vol. 40, iss. 3, pp. 213–219.
  18. Pozharskiy S. D. *Predystoriya akmeologii Rossii* [Prehistory of Russian Acmeology]. St. Petersburg, NUTs "Sotsial'naya sinergetika", Lema Publ., 2012. 198 p. (in Russian).
  19. Kuz'mina N. V., Sof'ina V. N. *Akmeologicheskaya kontseptsiya razvitiya professional'noy kompetentnosti v vuze* [Acmeological Concept of Professional Competence Development at University]. St. Petersburg, NU "Tsentr strategicheskikh issledovaniy" Publ., 2012. 200 p. (in Russian).
  20. Olgarenko G. V., Ugryumova A. A., Zamakhovsky M. P., Pautova L. E. Methodological Approaches to the Formation of the Meliorative Complex's Personnel Support in the Russian Federal Districts. *International Multidisciplinary Scientific GeoConference SGEM*, 2019, vol. 19, iss. 3.1, pp. 369–377. DOI: 10.5593/sgem2019/3.1
  21. *Monitoring kachestva priyema v vuzy* [Monitoring Quality of Admission to Universities]. Available at: <https://ege.hse.ru/rating/2018/75767645/all/> (accessed 15 August 2019) (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Kuzmina N. V., Pautova L. E., Zharinova E. N. Acmeological Foundations for Forming Professional Competence of a Teacher. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 1 (33), pp. 4–12 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-4-12>

---



# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 159.9

## Профессиональная карьера: синергетический подход. Часть 1

В. А. Толочек

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

Статья продолжает цикл работ по проблеме карьеры (профессиональной карьеры). Рассматриваются феномен «профессиональная карьера», его историческая эволюция, сложности полноценной и адекватной научной экспликации, методология изучения, ряд аспектов проблемы в границах средств и возможностей синергетического подхода. Предмет исследования: карьера (профессиональная в частности) как социальный, социально-психологический и психологический (субъектный, личностный) феномен. Метод: историко-теоретический анализ. На основании результатов исследования констатируется, что определения психологических явлений вне времени и пространства пора признать ограниченными (пространство и время – онтологически исходные условия зарождения, становления и функционирования всех фрагментов социальной действительности). Предложены определения карьеры и профессиональной карьеры как состояния, постулирующие ее понимание как открытой, неустойчивой системы. Обращается внимание на то, что люди как «представители» своей карьеры находятся в процессах взаимодействия с другими людьми; все вместе они выступают компонентами других больших систем. Процессы взаимодействия систем порождают разные эффекты – множества позитивных и негативных изменений, прямых и косвенных, непосредственно проявляющихся и отставленных во времени, теряющихся в пространстве и времени или аккумулирующихся, выступающих в качестве ключевых факторов эволюции систем. Карьера (профессиональная карьера) есть изменение состояния человека (как индивида, субъекта, личности, индивидуальности), активно (и/или пассивно) взаимодействующего с другими (в социальном и психологическом пространстве, более или менее продолжительно, более или менее интенсивно), вследствие чего возникают эффекты, в продолжении времени приводящие к последующему изменению психологического и социально-психологического пространства субъектов совместной деятельности. Накопление изменений в названных пространствах со временем изменяет и само социальное пространство, в свою очередь, задающее новые условия проявления активности взаимодействующих субъектов.

**Ключевые слова:** феномен, профессиональная карьера, состояния, процессы, эффекты, эволюция, условия становления, методология исследований, концепции, синергетический подход.

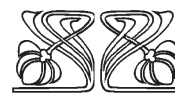
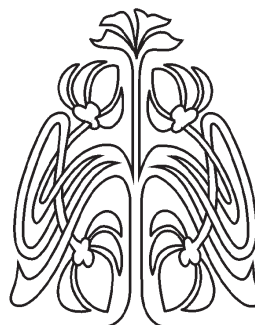
Поступила в редакцию: 01.11.2019 / Принята: 25.11.2019 / Опубликовано: 31.03.2020

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

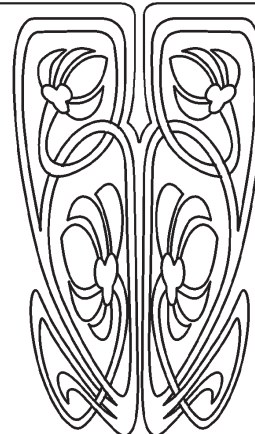
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-13-24>

### Введение

Проблема карьеры (профессиональной карьеры), ставшая актуальной для гуманитарных дисциплин с середины XX в., еще долго будет оставаться таковой уже вследствие эволюции самого



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





феномена, описываемого и определяемого как *карьера (профессиональная карьера)*. Многообразии представлений специалистов о карьере и суждений о ее свойствах можно рассматривать как естественное следствие многообразия проявлений феномена, его сложности, многогранности, отражаемой как во внешних (социальных), так и во внутренних (психологических) характеристиках, в восприятии карьеры самим человеком, точнее – в ее активном воздействии на самого человека, в управлении и регламентации поведения человека со стороны карьеры.

Есть достаточно оснований рассматривать карьеру (профессиональную карьеру) на рубеже XX–XXI вв. уже не столько как некий «пассив», как некое следствие действия только лишь внешних сил на человека, либо – только лишь его собственной активности. Есть основания увидеть и признавать в карьере ее «активное начало», способность из первоначального «следствия» действия разных сил на определенном этапе эволюции самой становиться «активной силой», причиной становления определенных отношений, действий и поведения людей.

Вопросы, не решенные исследователями ранее, в условно названных нами компонентных и линейно-стадиальных подходах [1, 2], должны находить свое решение при обращении к иным средствам методологии и методическим инструментам и приемам, при реинтерпретации прежних методологических положений, содержания устоявшихся понятий, известных фактов. Ряд важных аспектов обсуждаемой проблемы представляется возможным осветить и рассмотреть в границах средств и возможностей *синергетического подхода*. Предметом нашего исследования является *карьера (профессиональная карьера* в частности) как социальный, социально-психологический и психологический (субъектный, личностный) феномен. *Метод*: историко-теоретический анализ.

### **Карьера (профессиональная карьера) как феномен XX века**

До XVIII–XIX вв. в европейских странах общество оставалось сословным. «Вертикальная» социальная мобильность отдельных индивидов была исключительным явлением, нередко сопряженным с последующими весьма драматичными обстоятельствами. Интервалы социального продвижения человека жестко предопределялись его базовой социальной нишей, актуализирующей те или иные внешние силы: «...Квазимодо стал звонарем Собора Парижской Богоматери по милости своего приемного отца Клода Фролло, который стал жозасским архидьяконом по милости своего сюзерена мессира Луи де Бомона, ставшего в 1472 году, после смерти Гильома Шартье, епископом

Парижа по милости своего покровителя Оливье де Дена, бывшего по милости Божьей брадобреем Людовика XI» [3, с. 175–176]. На протяжении столетий собственная активность человека становилась фактором карьеры лишь при определенных обстоятельствах, на определенном этапе его социального продвижения, в отдельных кратких временных фазах. Так, например, карьера герцога де Ришелье, известного больше как кардинал Ришелье (первоначально всего лишь Армана Жана дю Плесси), на каждом из первых этапов была следствием благорасположения к нему отдельных влиятельных персон и стечения обстоятельств (обычно смерти лица, занимавшего важную должность, и таким образом освобождению нужной вакансии); его личные дарования в полной мере проявились лишь после занятия им высокой позиции в социальной иерархии государства при сочетании с рядом внешних обстоятельств (слабость короля как личности, как государя) [4].

Строго регламентированными были едва ли не все стороны социальной жизни людей – ритуалы вступления в брак, права и последовательность получения наследства, титулов, фасоны и нормы ношения одежды и пр. Так, например, во Франции только в начале XXI в. был отменен запрет на ношение женщинами мужского костюма (де-факто он нарушался почти столетие, но существовал де-юре). Жесткие ограничения на социальное продвижение людей имели место в отношении всех сословий. Так, храбрый, сообразительный и удачливый солдат мог рассчитывать лишь на продвижение в унтер-офицеры, бедный дворянин редко дорастал до погон старшего офицера. В России XVIII–XIX вв., согласно петровской «Табели о рангах», сын крестьянина мог стать лишь священником, сын священника – выйти в «разночинцы», сын разночинца мог дослужиться до личного и даже наследного дворянства, открывавшего возможности для продвижения в пределах нижних классов.

Великая французская революция конца XVIII в., пожалуй, впервые декларировала новые ценности, новые возможности для людей, новые императивы поведения – «Свобода, равенство, братство». Позже они с большими или меньшими поправками стали принимать юридические формы и в других странах. Декларации не есть социальная реальность, но, тем не менее, «в начале было слово» и стали появляться отдельные персоны и исторические деятели, которые в своей практике следовали правилу: «Каждый солдат носит в своем ранце жезл маршала». К концу XIX в. жесткие социальные рамки, ограничивающие поведение и возможности самореализации человека, повсеместно становились более гибкими. Так, например, в российской армии рекрутированный сын крепостного крестьянина мог «выйти» в унтер-офицеры и даже в младшие офицеры, в



редких случаях – дослужиться до звания майора, т. е. старшего офицера (как, например, отец генерала А. И. Деникина [5]).

XX столетие открыло новую эпоху в эволюции карьеры людей. Повсеместно она становилась все менее детерминированной исходными внешними обстоятельствами и все более – следствием дарования и активности самого человека. Уже к середине XX в. рядовой гражданин мог дослужиться до верхних «ступеней» иерархии во многих профессиональных сферах (например, Р. Мак-Намара стал первым президентом компании «Форд», не будучи членом семьи Фордов; позже он стал министром обороны США).

На протяжении XX в. в развитых странах радикально изменилась социальная макросреда, стали кардинально меняться ценностные ориентиры общества, отношения людей. В конце XX в. нарастающие изменения начали разрушать вековые уклад жизни, традиции, базовые ценности настолько, что философы, социологи, психологи стали обращаться к ярким эпитетам для их описания и характеристики – «текущая современность» (З. Бауман), «цивилизационный слом» (В. А. Неклесса), «экстремальное развитие культуры» (А. Ш. Магомед-Эминов) и т. п.

Радикально изменилась и социальная микро- и мезосреда – структура типичной семьи (она стала «нуклеарной», малодетной, двухвозрастной, кратковременной, часто неполной), кадровая политика организаций и отношение к ним наемных работников и др. Урбанизация породила массовый маргинализм; возросшая и возрастающая материальная независимость мужчин и женщин круто изменила их типичные отношения; высвобождение свободного времени, возросшая престижность личной карьеры стали теми «катализаторами», под воздействием которых давали обильные всходы новые субкультуры, социальные нормы, доминирующие ценности.

В последней четверти XX в. типичным явлением стали периодические фазы профессиональной переподготовки специалистов (как по решению администрации организаций, так и по инициативе самих работников), а также получение второго высшего образования. К слову, последнее благоприятно сказывалось и на карьерном продвижении людей. Например, в России к концу 1990-х гг. дополнительное послевузовское образование имели служащие, занимающие высшие должности в органах государственной службы (46,5%), должностные позиции главных специалистов (31%), ведущих специалистов (13%) [6]. Как легко заметить, дополнительное образование и должностное продвижение тесно сопрягались и согласуются до настоящего времени [6–10].

Соответственно, радикально изменилась и социальная среда становления и развития новых членов сообщества, вступающих в профессио-

нальные отношения с другими. В совокупности множество изменений условий социальной среды вело к интенсификации и ускорению процессов профессионального становления субъекта, одним из ключевых звеньев которого стала «карьера» (в ее социальных и психологических проявлениях). Карьера стала массовым явлением, объективно и субъективно значимым для многих людей. С середины XX в. новые явления – миграция (географическая, социальная), расширяющиеся возможности и разные варианты социального продвижения, оплата по труду (достижение XX в.), ограниченный рабочий день, сравнительно продолжительный отдых, позволяющий использовать временные ресурсы для решения разных задач, все более комфортные условия труда, возрастающая продолжительность жизни, в том числе и трудовой, стабильная социальная защита – становились социальной нормой для все большего числа работающих. Понятно, что происходящие изменения не были и не могли быть исключительно благоприятными для всех и на все времена [11–14]. Но в рамках предмета нашего исследования можно констатировать значительное расширение возможностей становления разных типов карьеры (допускающей, например, перемещение субъектов из государственных органов в частные структуры и обратно, переезд в другие страны и возвращение на родину, эпизодические паузы в занятости, периодические стадии обучения, целесообразность и даже необходимость периодического изменения места работы и вида деятельности и пр.). В целом можно говорить о возрастающей интенсификации и ускорении процессов профессионального становления субъекта. Если до середины XX в. в отношении работы для людей более адекватными понятиями были место, должность (как нечто стабильное, статичное), то со второй половины минувшего столетия это карьера как нечто динамичное, процессуальное, зависимое от множества факторов.

### **Карьера (профессиональная карьера) как предмет исследования**

При кажущейся тривиальности вопроса нужно признать наличие известной сложности в формулировании определений в гуманитарных науках, в том числе в психологии, в которой были и остаются острыми и актуальными вопросы верного описания и адекватного (содержательно полноценного, непротиворечивого) определения предмета исследования, равно как и самого эволюционирующего предмета нашей дисциплины [15–17]. В продолжение нашего анализа от отражения сложности проблемы перейдем к опыту ее решения – обратимся к конкретным примерам описания существенных свойств карьеры и предлагаемых определений.





В качестве иллюстрации рассмотрим описание проявлений (про-явлений) карьеры лишь одного типа – служебной карьеры в органах государственной службы (т. е. преимущественно как должностной) – объединенных в одном ведомственном сборнике [18]. Обратим внимание на «калейдоскоп» суждений и оценок: «...Общее основание карьеры – это стремление человека достигать положения, позволяющего ему наиболее полно удовлетворять свои потребности» [18, с. 15]; «...Карьера в широком смысле – общая последовательность этапов развития человека в основных сферах жизни (семейной, трудовой, досуговой). Карьера представляется динамикой социально-экономического положения, статусно-ролевых характеристик, форм социальной активности личности. Карьера в узком смысле связана с динамикой положения и активности личности в трудовой сфере» [18, с. 16]; «...Карьера – активное продвижение человека в освоении и совершенствовании способов жизнедеятельности, обеспечивающее его устойчивость в потоке социальной жизни» [18, с. 17]; «...Карьерные цели находятся в зоне пересечения интересов индивида, организации, общества» [18, с. 21]; «...Стратегическая цель – обеспечение устойчивости карьерного процесса» [18, с. 25]; принципы, которыми должен руководствоваться служащий, предельно прагматичны, разнообразны и фокусируются на «...осмысленности (нахождение и совмещение смысла личной жизни, смысла службы и смысла социальных процессов); соразмерности целей (индивидуальной / командной, последнее – более надежно); маневренности (смягчение сил столкновения, обход препятствий, компромиссы, движение “зигзагом”, выход на другие “маршруты” и др.); экономичности (распределение сил на всю жизнь); заметности / уникальности (уметь представлять результаты своей деятельности)...» [18, с. 27].

Предложенная одним из авторов коллективной монографии типология карьерных процессов крайне широка и включает такие, как «идеальная форма – развитие по восходящей (прогрессивный тип)», «линейный тип – развитие и спады в непрерывной последовательности», «нелинейный тип – скачки, прорывы после продолжительных периодов линейного роста», по направленности продвижения – «регрессивный тип» (т. е. когда часть жизни служащего не сопряжена с его должностным продвижением), «стагнация (застой)» (т. е. когда можно констатировать вообще «отсутствие каких-либо существенных изменений»), «нормальная карьера» (т. е. «постепенное продвижение человека к вершинам должностной иерархии в соответствии с постоянно развивающимся его профессиональным опытом», «скоростная карьера» (т. е. продвижение «быстрее среднего»), «десантная карьера» (т. е. «спонтан-

ное замещение руководящих должностей») и т. п. [18, с. 47]. При довольно широком понимании всех позитивных аспектов карьеры многие авторы выделяют лишь один изъясн такого продвижения – карьеризм как «отклоняющееся служебное поведение» [6–8, 18]. Просматривая анализируемую коллективную монографию, можно подумать, что задача ее редактора и авторов состояла не в попытке осмысления проблемы и обобщения опыта специалистов, разных подходов в ее изучении, а напротив, в опыте инициирования и поддержки разных точек зрения.

### Исторические изменения в понимании карьеры

В зарубежной психологии специалисты чаще обращались к широким трактовкам карьеры, определяя ее как «последовательности и комбинации ролей, которые человек выполняет в течение всей жизни» [19, с. 35], как «разделенный на части жизненный путь, связанный с работой человека» [20, с. 12]. В отечественной психологии 1990–2000-х гг. карьера также чаще описывалась в ее динамических аспектах – как «продвижение в какой-либо сфере деятельности», «процесс, прохождение, последовательность состояний...» [18, с. 391], «результат профессионального или должностного продвижения в жизни индивидуума» [21, с. 227], «социальное продвижение человека в течение жизни, как изменение его социальной позиции» [21, с. 227], «продвижение человека по ступеням производственной, ...социальной лестницы» [21, с. 262]. К настоящему времени в зарубежной психологии и социологии сложились и выкристаллизовались основные подходы и течения – развивающейся перспективы [19, 22, с. 35–64; 23]; выбора карьеры [24, 25], психодинамической теории выбора карьеры [26], теории приспособления к работе [27], карьерных якорей [28], поливариативной карьеры [29], контракта [30], подкрепления [31], идентификации с карьерой [32] и др. Более чем за столетия обстоятельно изучены разные аспекты проблемы. Разработаны и признаны научным сообществом базовые концепции карьеры, а также концепции, привлекаемые для изучения и объяснения карьеры, – человеческих отношений Р. Лайкерта, оперантного обусловливания Б. Ф. Скиннера, самоактуализации А. Маслоу, социального научения А. Бандуры, самоэффективности Дж. Роттера и ее развитие в работах К. Тейлора и др.

Итак, карьера обычно ассоциируется с трудом человека, с профессиональной деятельностью, непременно с успехами в ней, позитивным опытом, изменением характера деятельности на протяжении трудовой жизни. Ее ключевой характеристикой называется *продвижение* – движение вперед, занятие человеком более важной



профессиональной и социальной позиции, приобретение более высокого социального статуса. В узком смысле карьеру связывают с динамикой изменения положения и активности человека только в трудовой деятельности [8, 33]. В последнем, узком понимании карьеры различают аспекты профессиональный и административный [18, 34]. В собственно профессиональном аспекте различают еще и «внешнюю», или экстернальную, карьеру (описываемую формальными составляющими должностных позиций, прав и обязанностей субъекта, получаемых им социальных благ) и «внутреннюю», интернальную, характеристики которой выделяются и принимаются самим работником и выступают в качестве субъективных критериев его профессионального, личностного и социального роста и развития [6, 8, 35, 36]. Во втором, предельном масштабе карьеру трактуют как феномен, проявляющийся у человека зрелого возраста в его профессиональной деятельности, но имеющий важные, определяющие, хотя и латентные фазы в детском и юношеском возрасте.

Обобщая, можно выделить характерные особенности понимания карьеры, сложившиеся в XX в.: продвижение (вверх по должностным позициям), изменение социального положения (повышение статуса и благополучия), проявление исключительно в труде или службе; она также рассматривалась как «функция» ряда «аргументов». На протяжении XX в. в объяснении карьеры реализовались разные подходы, чаще построенные на дихотомии (карьера в широком / в узком смысле, профессиональная / административная, экстернальная / интернальная и пр.).

### Детерминанты и проявления карьеры

Принимая возможность разной трактовки феномена, в том числе как широкой, так и узкой, нужно сделать важное уточнение. В настоящей работе рассматривается *карьера* в узком смысле – как *карьера профессиональная*, т. е. детерминированная в основном средствами профессиональной деятельности, проявляющаяся прежде всего собственно в профессиональной деятельности (должностных и квалификационных характеристиках, особенностях отношений и взаимодействия в рабочих группах), и при этом как феномен с достаточно широкой экстраполяцией на многие другие сферы жизнедеятельности, личностно значимый для многих социальных групп.

Нередко «вопрос не решается, так как он неправильно поставлен». На рубеже XX и XIX вв. понимание карьеры может и должно быть расширено, она должна пониматься как системное образование, с одной стороны, создаваемое и постоянно испытывающее воздействие средовых условий и индивидуальности человека,

с другой – само, в свою очередь, активно воздействующее как на окружение (среду), так и на физическое, психическое и духовное состояние человека.

Дальнейшим продвижением в понимании содержания феномена можно считать выявление его связей с жизнью человека в целом. Если первоначально содержание карьеры связывалось исключительно с должностным продвижением и профессиональным ростом, то позже стало связываться с успешностью человека в жизни, полнотой его самореализации в ее разных сферах. В широком смысле карьеру можно рассматривать как процесс реализации человеком себя, своих возможностей средствами и в условиях активной профессиональной деятельности. Если первоначально доминирующими выступали *социоцентрированный* и *профессиоцентрированный* подходы в понимании карьеры, то в конце XX в. ведущими становятся подходы *субъектноцентрированный* и *личностноцентрированный* [10]. Постепенно происходит и отход исследователей от первоначальных простых, однонаправленных и жестких схем оценки карьеры. Так, уже в работах 1990-х гг. подчеркивалось, что продвижение человека как субъекта труда в профессиональной и шире – социальной среде обязательно бывает последовательным, монотонно линейным процессом [см. обзор: 10]. Такое немонотонное продвижение с изменяющейся динамикой подъемов и спадов сопряжено с личностными и профессиональными кризисами человека и его восстановлением, с периодами оптимальной и чрезмерной психофизиологической «цены» карьеры, заболеваниями, деструкцией и деформацией.

Конструктивная типология карьеры, вероятно, вполне может быть ограничена выделением 6–8 базовых типов, различающихся по траектории социального движения (т. е. изменению позиции человека в социальном *пространстве*) и его субъективному восприятию человеком (т. е. изменениям в его психологическом *пространстве*); разные темпоральные и прочие аспекты карьеры можно рассматривать как разновидности базовой типологии. В первом приближении могут различаться *шесть типов карьеры*:

1) *профессиональная* («горизонтальная») – возрастание профессионализма субъекта со временем, с приобретением опыта работы, но без изменения должностной позиции). Такой тип карьеры характерен для многих видов деятельности (учителей, воспитателей, врачей и др.). Это основной тип для специалистов со средним специальным образованием (медицинские сестры и фельдшеры, техники, наладчики, ремонтники и др.);

2) *административная* («вертикальная», служебная) – продвижение на более высокие должностные позиции в организации, в данной сфере деятельности);



3) *смежная* («параллельная») – переход к принципиально новым должностным функциям и новым социальным ролям в границах базовой профессии (например, специалист → наставник, преподаватель, инструктор, консультант, эксперт и пр.);

4) *диагональная* (периодически переход в другую профессию с резким изменением профессиональных функций, сферы деятельности);

5) *двойная* («двугорбая») – естественное изменение сферы деятельности в определенный период времени вследствие возрастных ограничений, состояния здоровья, травм и пр. (например, у офицеров силовых структур, спортсменов, летчиков и др.);

6) *дауншифтинг* – эпизодическое и резкое снижение профессионального и социального статуса по инициативе работника или администрации. Примерами могут быть перевод сотрудников на нижеоплачиваемые должности и другие виды изменений, трактуемые социологами и психологами как переход в категорию «прекариата» [11, 13, 14], переход женщин, имеющих малолетних детей, на 0,5 ставки и пр.

Представленные выше шесть типов карьеры отражают ее основные траектории в социальном пространстве. Вместе с тем всегда сохраняется множество возможных разновидностей карьеры, определяемых историческими, географическими, этническими факторами. Можно допустить, что такие вариации в пределах «своего ареала» не воспринимаются людьми как их личные успехи или неудачи, следовательно, и не выступают как основание для их выделения в новые типы карьеры. Добавим, что и по критерию профессии также возможно расширение разновидностей карьеры. Они будут возрастать уже вследствие новых социальных тенденций и изменений – глобализации, перехода к постиндустриальному обществу, информационным технологиям, появлению новых форм работы и занятости людей (аутсорсинг, виртуальные рабочие места и виртуальные работники, фриланс и пр.).

### **Профессиональная карьера как социально-психологический и субъектно-личностный феномен**

В одной из наших работ [10] профессиональная карьера рассматривалась как социально-психологический феномен, т. е. как порождаемая, поддерживаемая, воспроизводимая во многом окружающими человека условиями микро- и мезосреда – условиями родительской и собственной семьи, особенностями контактных рабочих групп, корпоративной культуры организаций, типами кадровой политики. Было показано, что для представителей разных профессиональных сфер (специализаций, профессий, работников разных

организаций) субъективно значимы специфические типовые комбинации условий среды, так или иначе проявляющиеся у субъектов с разной успешностью (с быстрой карьерой, с медленной, монотонной, неудавшейся и пр.).

Один из аспектов нашего анализа концентрировался на особенностях взаимодействия субъектов, функционально и психологически связанных (руководитель – подчиненный, учитель – ученик, преподаватель – студент и т. п.). Эффекты такой связи двух взаимодействующих партнеров были названы *сопряженной профессиональной карьерой* [9, 10]. В цикле наших исследований было показано, что: а) успешность совместной деятельности определяется не только наличными качествами взаимодействующих субъектов, но и их представлением о своих качествах и качествах партнера; б) при благоприятных условиях происходит согласование таких представлений, вследствие чего формируются целостные социально-психологические и профессионально-функциональные «единицы» – *диады* «субъект – субъект»; в) диады могут быть как «горизонтальными», включающими субъектов, занимающих равные профессиональные и социальные позиции, так и «вертикальными», объединяющими субъектов, находящихся на разных позициях (например, в управленческой иерархии, в образовательной сфере); г) на успешность функционирования диад влияют разные факторы, комплексы которых также специфичны и различаются у представителей разных социальных групп (представителей разных профессий и специализаций, мужчин и женщин, специалистов и руководителей, реализовавшихся в семейной сфере и не реализовавшихся, и пр.).

Итак, обсуждая феномен карьеры, легко увидеть множество ее внешних явных и латентных детерминант, с большей или меньшей полнотой и частотой отмечаемых в независимых исследованиях. Не менее важна и роль индивидуальных особенностей людей. Пол, возраст, образование, личностные и интеллектуальные особенности, состояние в браке, наличие детей также если не явно, то скрыто, если не непосредственно, то в отдаленной временной перспективе сказываются на их карьере (что тоже так или иначе констатируется и изучается в независимых исследованиях). Еще более обширный пласт установленных фактов и закономерностей можно обнаружить в смежных дисциплинарных областях. Очевидно, что, например, проблемы профессионального выгорания, профессионального здоровья и долголетия, работоспособности и ее динамики, особенности самооценки и направленность личности, стратегии совладания, определяющие доступные ресурсы и в целом профессиональный потенциал личности и субъекта [см. обзоры: 3, 10, 16, 35, 37] не могут не проявляться и в особенностях карьерных траекторий людей.



Из представленного в книге [10] обзора литературных источников вытекают важные теоретические и практические следствия. На основании анализа множества научных фактов можно констатировать, что становление карьеры есть процессы двусторонние, с активной двойной детерминацией, с периодическим изменением «валентности» детерминант карьеры человека. Множество накопленных в психологии и в социологии фактов указывает на то, что для их объяснения нужно обращаться к разным методологическим средствам, среди которых перспективными и эвристичными можно называть подход экологический [38–40] и системогенетический [33, 41–43]. В настоящей работе мы рассмотрим и третий возможный путь конструктивного продвижения в понимании феномена, условно названного нами *синергетическим подходом*.

#### **Карьера: синергетический подход – открытые вопросы и возможные пути решений**

В ряде литературных источников представлены эмпирические факты, отражающие одно-временность действия на человека множества условий социальной среды, проявляющихся, скорее, как эффекты воздействия «слабых сил», которыми можно пренебречь, но которые станут решающим фактором на продолжительном временном этапе. Согласно результатам наших исследований, можно говорить, например, о своеобразной динамике возрастной «сензитивности» людей к разным факторам окружения [10, 36]. Так, для мужчин в возрасте до 25 лет наиболее значима роль отца, рабочих групп, в интервале 25–30 лет на фоне доминирующего «мужского начала» возрастает роль «женщины-друга», в период 40–50 лет возрастает роль рабочих групп и обстоятельств, после 50 лет – непосредственных руководителей. Но такие динамично изменяющиеся паттерны детерминирующих условий различаются у представителей разных профессий (человек – человек, человек – техника, человек – знак, человек – художественный образ) [10].

Не прямо, но косвенно далеко не последнюю роль играет феномен *психологических ниш* – эффекты самоорганизации субъектов и социальных групп в пределах ограниченного социального пространства (подразделения, организации, профессии). Также важную, а в отдельных профессиях едва ли не решающую роль играет феномен *диад* – эффекты самоорганизации субъектов в социальных микрогруппах [10, 36], упоминаемые нами выше.

Сводя воедино множество разрозненных фактов, обобщений, концепций, можно полагать, что карьера, и особенно карьера профессиональная, есть сложный феномен, эволюционирующий в динамичном пространстве-времени. Карьера не

есть как исключительно социальный феномен (как факты актуальных изменений социальной позиции отдельного человека), так и исключительно психологический феномен (как факты актуального изменения состояния психологических функций и систем отдельного человека и как их субъективное отражение). Карьера, профессиональная в том числе, есть социально-психологический феномен (как факты актуального изменения позиции отдельного человека в процессах и в результате его активного взаимодействия с другими людьми в определенном социальном пространстве). Такое важное изменение не может не отражаться (а точнее, предвосхищаться) во внутреннем мире человека как субъекта и как личности. И начало – зарождение, становление, развитие – такого изменения следует искать именно в изменении внутреннего мира человека, даже если оно активно побуждается, протежируется, проводится извне его личности.

Находя типичные для психологии определения психологических явлений вне времени и пространства как их ограниченное понимание, предложим наши варианты. *Время-пространство* зарождения, становления, функционирования и угасания феноменов если не прямо, то косвенно должно включаться в их определение (как обозначение сферы активного проявления, процессуальности, состояний системы, активности действующих субъектов и т. п.).

*Карьера* – рефлекслируемое и личностно значимое изменение социального и психологического состояния человека в процессе его взаимодействия с другими. *Профессиональная карьера* – рефлекслируемое и личностно значимое изменение социального и психологического состояния человека в процессе его взаимодействия с другими в пространстве профессиональной деятельности в период активной профессиональной жизни. *Взаимодействие* – активные отношения социальных объектов, рассматриваемых как системы в составе метасистемы, как способные приводить к изменению некоторых свойств этих систем, их компонентов и метасистемы в целом.

Следует раскрыть и уточнить содержание рабочих понятий. Под изменением *состояния* человека подразумевается его изменение как субъекта деятельности, как личности, как биологического индивида; *состояние* понимается как открытая неустойчивая система, *изменение* – как эффекты самореализации человека в разных сферах жизнедеятельности. Нужно также отметить, что тема *взаимодействия* в отечественной психологии остается малоразработанной. Одна из причин такого положения – доминирование в качестве методологических основ теории деятельности, деятельностного подхода, субъектно-деятельностного подхода и их производных: в объяснении деятельности и взаимодействия



психологи исходят из посылки индивидуальной деятельности субъекта [33, 44–46]. И поэтому взаимодействие человека с миром представляется как затяжные и инерциональные стадии однонаправленной активности (интериоризация / экстерииоризация, подчинение действительности / свобода и т. д.). Тема гибкого, одновременного взаимного влияния социальных объектов еще не освоена и недостаточно разработана.

Тема рефлексии человеком своего состояния более разработана в отношении лиц, вынужденно ставших безработными [см. обзоры: 3, 13, 14]. Вместе с тем факты рефлексии человеком особенностей своего жизненного пути выделяются в ряде теорий периодизации [19, 22, 45, 47, 48], но чаще почему-то лишь в его завершающих фазах. В литературных источниках также можно найти достаточно фактов о том, что не только лишь новая должностная позиция приносит ряд изменений в регламент жизнедеятельности человека, но даже само продвижение нередко воспринимается как нечто позитивное. Однако при этом карьера как изменение состояния обычно ассоциируется исключительно с фактами должностного продвижения, хотя есть множество профессий, специализаций, рабочих мест, практически исключающих для большинства их представителей (учителя, врачи, воспитатели, медицинские сестры и фельдшеры и др.). Значит ли отсутствие должностного продвижения, что отсутствуют и важные субъективные изменения в профессионализме, в самооценке профессионалов? Скорее, можно ожидать, что некоторые существенные свойства феномена «карьера» в таких видах деятельности будут лишь выражены слабее, все временные процессы протекать медленнее, кризисы – более сглаженно. Но изменения в состоянии людей в продолжении 30–50 лет их трудовой жизни не могут не происходить и не могут так или иначе не восприниматься ими. В этих случаях имеет место лишь иная динамика процессов.

## Заключение

Как отмечалось выше, все еще характерные для современной психологии определения психологических явлений вне времени и пространства пора признать ограниченными. Пространство и время – онтологически исходные условия зарождения, становления и функционирования всех фрагментов социальной действительности. Предложенное определение карьеры и профессиональной карьеры как *состояния* предполагает понимание этого феномена как открытой, неустойчивой системы. Люди как «представители» этих систем находятся в *процессах* социально-психологического *взаимодействия с другими* людьми; все вместе они выступают компонентами

других, больших систем, включающих множество разнородных условий. *Процессы взаимодействия систем* порождают разные *эффекты* – множества позитивных и негативных изменений, прямых и косвенных, непосредственно проявляющихся и отставленных во времени, теряющихся в пространстве и времени или, напротив, аккумулирующихся, в свой час выступающих в качестве ключевых факторов эволюции систем. (Вместо развернутой аргументации напомним наши поговорки: «Корень учения горек, плод – сладок»; «Тяжело в учении – легко в бою»; «Посеешь поступок – пожнешь привычку, посеешь привычку ...», «День год кормит»).

Итак, карьера и профессиональная карьера – это *изменение состояния человека* (как индивида, субъекта, личности, индивидуальности), активно (и/или пассивно) *взаимодействующего с другими* (в большем или меньшем социально-психологическом пространстве, более или менее продолжительно и интенсивно), вследствие чего *возникают эффекты* более или менее сильные, в продолжении времени приводящие к последующему *изменению* психологического и социально-психологического *пространства* субъектов совместной деятельности. Накопление изменений в названных пространствах со временем изменяет и сами социальные пространства, в свою очередь, задающие новые условия проявления активности взаимодействующих субъектов.

*Продолжение следует.*

**Благодарности и финансирование:** *Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-29-07409 «Социально-психологические ресурсы жизнеспособности человека в условиях неопределенности»).*

## Библиографический список

1. Толочек В. А. Профессиональная карьера : исследование, результаты, возможные перспективы исследований // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1. С. 19–29. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-19-29>
2. 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. С. 121–131. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-121-131>
3. Гюго В. Собор Парижской Богоматери. СПб. : Азбука-классика, 2003. 608 с.
4. Беллок Х. Ришелье. М. : Алетейя, 2002. 336 с.
5. Деникин А. И. Путь русского офицера. М. : Прометей, 1990. 304 с.
6. Москаленко О. В. Акмеология профессиональной карьеры личности. М. : Изд-во РАГС, 2007. 352 с.



7. Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. М. : Изд-во РАГС, 2001. 264 с.
8. Могилёвкин Б. А. Карьерный рост : диагностика, технологии, тренинг. СПб. : Речь, 2007. 336 с.
9. Толочек В. А. Сопряженная профессиональная карьера субъекта : контексты и измерения // Человек. Сообщество. Управление. 2011, № 2. С. 48–61.
10. Толочек В. А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. М. : Институт психологии РАН, 2017. 262 с.
11. Демин А. Н. Личность в кризисе занятости. Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2004. 315 с.
12. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. М. : Институт психологии РАН, 2008. 442 с.
13. Стендинг Г. Прекариат : новый опасный класс. М. : Ад Маргинем Пресс, 2014. 328 с.
14. Харитонова Е. В. Социально-профессиональная востребованность личности на этапах жизненно и профессионального пути. Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2011. 381 с.
15. Куликов Л. В. Общенаучные категории в отечественной психологии. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2013. 176 с.
16. Мазюков В. А. Методология психологической науки : История и современность. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.
17. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. М. ; Бишкек ; Екатеринбург : Одиссей, 1996. 602 с.
18. Служебная карьера : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. Е. В. Охотского. М. : Экономика, 1998. 402 с.
19. Super D. E. The Psychology of Careers. N.Y. : Harper & Brothers Publ., 1957. 150 p.
20. Greenhaus J. H. Career Management. N.Y. : Dzyden Press, 1987.
21. Большой толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. М. : ООО «Издательство АСТ», 2004. 1258 с.
22. Super D. E. Toward a Comprehensive Theory of Career Development // Career development : Theory and Practice / eds. D. H. Montrose, S. J. Shinkman. Illinois : Springfield, 1992. P. 35–64.
23. Tiedemon D. V., O'Hara R. P. Career Development : Choice and Adjustment // Differentiation and Integration in Career Development. N.Y., 1963. 108 p.
24. Bordin E. Psychodynamic Model of Career Choice and Satisfaction // Career Choice and Development / eds. D. Brown, L. Brooks. San Francisco. CA : Jossey-Bass, 1984.
25. Holland J. L. The Self-Directed Search Professional Manual. Odessa, FL : Psychological Assessment Resources, Inc., 1985.
26. Roe A. The Psychology of Occupations. N.Y. : Willey, 1956. 340 p.
27. Dawis R., Lofquist L. A Psychological Theory of Work Adjustment. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1984. 245 p.
28. Schein E. A. A Critical Look at Current Career Development Theory and Research // Career Development in Organization / Eds. D. T. Hall and Association. San Francisco : Gossey-Bass, 1986. P. 310–331.
29. Hall D. T., Mirvis P. H. The New Career Contract Developing the Whole Person at Midlife and Behavior // Journal of Vocational Behavior. 1995. Vol. 35. P. 64–75.
30. Hall D. T. The New «Career Contract»: Wrong on Both Counts. Boston : Boston Universiting School of Management, 1993.
31. Krumboltz J. D. A Social Learning Theory of Career Decision Making // Social Learning Theory and Career Decision Making / eds. by A. Mitchell, G. B. Jones, J. D. Krumboltz. Cranston, RG : Carroll Press, 1979. P. 19–49.
32. Noe R. A., Noe A.W., Bachuber J. A. An Investigation of the Correlates of Career Motivation // Journal of Vocational Behavior. 1990. Vol. 37, iss. 3. P. 340–356.
33. Поваренков Ю. П. Психология профессионального становления личности. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2013. 322 с.
34. Шекина С. В. Управление персоналом в современной организации : учеб.-практ. пособие. М. : Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1996. 388 с.
35. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Это неуловимое понятие профессии // Институт психологии РАН. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3, № 3. С. 9–38.
36. Толочек В. А. Социализация в квадрате : локализация феномена «акме» и его вероятные детерминанты // Мир психологии. 2005. № 4. С. 50–64.
37. Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2011. 160 с.
38. Капцов А. В. Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза. Самара : Изд-во «Самарский научный центр», 2011. 214 с.
39. Панов В. И. Экологическая психология : Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
40. Pawlik K., Stapf K. Ökologische Psychologie : Entwicklung, Perspektive und Aufbau eines Forschungsprogramms. Umwelt und Verhalten. Bern : Verlag Hans Huber, 1992. P. 9–24.
41. Карпов А. В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности. М. : РАО, 2012. 476 с.
42. Кашинов М. М. Психология творческого мышления. М. : ИНФРА-М, 2017. 436 с.
43. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М. : Наука, 1982. 185 с.
44. Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Управление совместной деятельностью : Новые направления исследований. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 248 с.



45. Климов Е. А. Введение в психологию труда. М.: ИД «Московский государственный университет», 2004. 197 с.
46. Леонтьев Д. А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие // Вестник высшей школы. 1989. № 11. С. 39–45.
47. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Изд-во «Летний сад», 2000. 416 с.
48. Buhler Ch. Basis Tendencies Theoretical Concepts of Humanistic Psychology // American Psychologist. 1971. Vol. 26, no. 4. P. 378–386. DOI: 10.1037/h0032049

#### Образец для цитирования:

Толочек В. А. Профессиональная карьера: синергетический подход. Часть 1 // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 1 (33). С. 13–24. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-13-24>

#### Professional Life: Synergetic Approach. Part 1

Vladimir A. Tolochek

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

The article continues the series of works on the problem of career (professional life). We study the phenomenon of “professional life”, its historical evolution, difficulties of its full and adequate scientific explication, and the techniques of its study. We consider a number of aspects of the problem within the boundaries of the means and capabilities of the synergistic approach. The subject of our research is career (professional life, in particular) as a social, socio-psychological and psychological (subjective, personal) phenomenon. The method used is historical and theoretical analysis. On the basis of the results of the study, we ascertain that it is time to recognize the definitions of psychological phenomena regardless of time and space as limited ones (space and time are the ontologically initial conditions for the origin, formation and functioning of all fragments of social reality). We propose a definition of career and professional life as a state that postulates its understanding as an open, unstable system. Attention is drawn to the fact that people, as “representatives” of their careers, are in the processes of interactions with other people; collectively, they are components of other large systems. The processes of interactions between systems give rise to different effects: many positive and negative changes, direct and indirect, directly manifested and delayed in time, lost in space and time or accumulated, acting as key factors in the evolution of systems. Career (professional life) denotes changes in the state of a person (as an individual, subject, personality, individuality), actively (and/or passively) interacting with others (in the social and psychological space, more or less long-term, more or less intensive), which results in the effects leading to subsequent changes in the psychological and socio-psychological space of the subjects of joint activities in the course of time. Accumulation of changes in these spaces changes over time, as well as the social spaces themselves, which, in turn, set new conditions for the manifestation of the activity of interacting subjects.

**Keywords:** phenomenon, professional life, states, processes, effects, evolution, formation conditions, research technique, concepts, synergetic approach.

Received: 01.11.2019 / Accepted: 25.11.2019 / Published: 31.03.2020

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

**Acknowledgments:** This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 19-29-07409 “Socio-Psychological Resources of Human Vitality under Uncertainty”).

#### References

1. Tolochek V. A. Professional Career: Research, Results, Possible Research Prospects. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1 (29), pp. 19–29 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-19-29>
2. Tolochek V. A. Professional Career: Linear-Stage and Stage-Procedural Approaches. *Izv. Sarat. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2 (30), pp. 121–131 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-121-131>
3. Gyugo V. *Sobor Parizhskoy Bogomateri* [Notre Dame de Paris]. St. Petersburg, Azbuka-klassika Publ., 2003. 608 p. (in Russian, trans. from French).
4. Bellock H. *Rishel'ye* [Richelieu]. Moscow, Aleteiya Publ., 2002. 336 p. (in Russian, trans. from English).
5. Denikin A. I. *Put' russkogo ofitsera* [Russian Officer's Path]. Moscow, Prometey Publ., 1990. 304 p. (in Russian).
6. Moskalenko O. V. *Akmeologiya professional'noy kar'yery lichnosti* [Acmeology of Personality's Professional Career]. Moscow, RPA Publ., 2007. 352 p. (in Russian).
7. Markov V. N. *Lichnostno-professional'nyy potentsial upravlentsa i yego otsenka* [Manager's Personal and Professional Potential and Its Assessment]. Moscow, RPA Publ., 2001. 264 p. (in Russian).
8. Mogilyovkin B. A. *Kar'yernyy rost: diagnostika, tekhnologii, trening* [Career Growth: Diagnosis, Technology, Training]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2007. 336 p. (in Russian).
9. Tolochek V. A. Subject's Coupled Professional Career: Contexts and Measurements. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravleniye* [Human. Community. Management], 2011, no. 2, pp. 48–61 (in Russian).
10. Tolochek V. A. *Professional'naya kar'yera kak sotsial'no-psikhologicheskii fenomen* [Professional Career as Socio-Psychological Phenomenon]. Moscow, Psychology Institute RAS Publ., 2017. 262 p. (in Russian).



11. Demin A. N. *Lichnost' v krizise zanyatosti* [Personality in Employment Crisis]. Krasnodar, Kuban State University, 2004. 315 p. (in Russian).
12. Yermolayeva Ye. P. *Psikhologiya sotsial'noy realizatsii professionala* [Psychology of Professional's Social Realization]. Moscow, Psychology Institute RAS Publ., 2008. 442 p. (in Russian)
13. Standing G. *Prekariat: novyy opasnyy klass* [The Prekariat: The New Dangerous Class]. Moscow, Ad Marginem Press Publ., 2014. 328 p. (in Russian).
14. Kharitonova Ye. V. *Sotsial'no-professional'naya voshtobovannost' lichnosti na etapakh zhiznenno i professional'nogo puti* [Social and Professional Demand for Personality at Stages of Life and Professional Path]. Krasnodar, Kuban State University, 2011. 381 p. (in Russian).
15. Kulikov L. V. *Obshchenauchnyye kategorii v otechestvennoy psikhologii* [General Scientific Categories in Russian Psychology]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 2013. 176 p. (in Russian).
16. Mazilov V. A. *Metodologiya psikhologicheskoy nauki: Istoriya i sovremennost'* [Methodology of Psychological Science: History and Present]. Yaroslavl, RIO YaGPU, 2017. 419 p. (in Russian).
17. *Sovremennyy filosofskiy slovar'* [Modern Philosophical Dictionary]. Ed. by V. E. Kemerov. Moscow, Bishkek, Ekaterinburg, Odissey Publ., 1996. 602 p. (in Russian).
18. *Sluzhebnyaya kar'yera* [Service career]. Ed. by E. V. Okhotskiy. Moscow, Ekonomika Publ., 1998. 402 p. (in Russian).
19. Super D. E. *The Psychology of Careers*. New York, Harper & Brothers Publ., 1957. 150 p.
20. Greenhaus J. H. *Career Management*. New York, Dzyden Press, 1987.
21. *Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Complete Explanatory Dictionary of Russian Language]. Ed. by D. N. Ushakov. Moscow, 2004. 1258 p. (in Russian).
22. Super D. E. Toward a Comprehensive Theory of Career Development. In: D. H. Montrose, S. J. Shinkman (Eds.). *Career development: Theory and Practice*. Illinois, Springfield, 1992, pp. 35–64.
23. Tiedemon D. V., O'Hara R. P. Career Development: Choice and Adjustment. *Differentiation and Integration in Career Development*. New York, 1963. 108 p.
24. Bordin E. Psychodynamic Model of Career Choice and Satisfaction. In: D. Brown, L. Brooks (Eds.). *Career Choice and Development*. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1984.
25. Holland J. L. *The Self-Directed Search Professional Manual*. Odessa, FL, Psychological Assessment Resources, Inc., 1985.
26. Roe A. *The Psychology of Occupations*. New York, Wiley, 1956. 340 p.
27. Dawis R., Lofquist L. *A Psychological Theory of Work Adjustment*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1984. 245 p.
28. Schein E. A. A Critical Look at Current Career Development Theory and Research. In: D. T. Hall and Association (Eds.). *Career Development in Organization*. San-Francisco, Gossey-Bass, 1986, pp. 310–331.
29. Hall D. T., Mirvis P. H. The New Career Contract Developing the Whole Person at Midlife and Behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 1995, vol. 35, pp. 64–75.
30. Hall D. T. *The New «Career Contract»: Wrong on Both Counts*. Boston, Boston Universiting School of Management, 1993.
31. Krumboltz J. D. A Social Learning Theory of Career Decision Making. In: *Social Learning Theory and Career Decision Making*. Eds. by A. Mitchell, G. B. Jones, J. D. Krumboltz. Cranston, RG, Carroll Press, 1979, pp. 19–49.
32. Noe R. A., Noe A. W., Bachuber J. A. An Investigation of the Correlates of Career Motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 1990, vol. 37, iss. 3, pp. 340–356.
33. Povarenkov Yu. P. *Psikhologiya professional'nogo stanovleniya lichnosti* [Psychology of Personality's Professional Formation]. Saratov, Izd-vo Sarat. un-ta, 2013. 322 p. (in Russian).
34. Shekshnya S. V. *Upravleniye personalom v sovremennoy organizatsii* [Personnel Management in Modern Organization]. Moscow, Intel-sintez Publ., 1996. 388 p. (in Russian).
35. Len'kov S. L., Rubtsova N. Ye. This Elusive Concept of Profession. *Institut Psikhologii RAN. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda* [Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology], 2018, vol. 3, no. 3, pp. 9–38 (in Russian).
36. Tolochek V. A. Socialization Squared: Localization of Acme Phenomenon and Its Probable Determinants. *Mir psikhologii* [The World of Psychology], 2005, no. 4, pp. 50–64 (in Russian).
37. Vodop'yanova N. Ye. *Profilaktika i korrektsiya sindroma vygoraniya* [Prevention and Correction of Burnout Syndrome]. St. Petersburg, St.-Petersburg State University Publ., 2011. 160 p. (in Russian).
38. Kaptsov A. V. *Lichnostnoye i intellektual'noye razvitiye studentov v usloviyakh uchebnoy gruppy sovremennogo vuza* [Students' Personal and Intellectual Development in Context of Study Group of Modern University]. Samara, Samarskiy nauchnyi tsentr Publ., 2011. 214 p. (in Russian).
39. Panov V. I. *Ekologicheskaya psikhologiya: Opyt postroyeniya metodologii* [Ecological Psychology: Experience in Constructing Methodology]. Moscow, Nauka Publ., 2004. 197 p. (in Russian).
40. Pawlik K., Stapf K. *Okologische Psychologie: Entwicklung, Perspektive und Aufbau eines Forschungsprogramms*. Umwelt und Verhalten. Bern, Verlag Hans Huber, 1992, S. 9–24 (in German).
41. Karpov A. V. *Refleksivnaya determinatsiya deyatel'nosti i lichnosti* [Reflexive Determination of Activity and Personality]. Moscow, RAO, 2012. 476 p. (in Russian).





42. Kashapov M. M. *Psikhologiya tvorcheskogo myshleniya* [Psychology of Creative Thinking]. Moscow, Infra-M Publ., 2017. 436 p. (in Russian).
43. Shadrikov V. D. *Problemy sistemogeneza professional'noy deyatel'nosti* [Problems of Systemogenesis of Professional Activity]. Moscow, Nauka Publ., 1982. 185 p. (in Russian).
44. Zhuravlev A. L., Nestik T. A. *Upravleniye sovmestnoy deyatel'nost'yu: Novyye napravleniya issledovaniy* [Joint Venture Management: New Areas of Research]. Moscow, Institute of Psychology of RAS Publ., 2010. 248 p. (in Russian).
45. Klimov Ye. A. *Vvedeniye v psikhologiyu truda* [Introduction to Labor Psychology]. Moscow, Moscow State University Publ., 2004. 197 p. (in Russian).
46. Leont'yev D. A. Joint Activities, Communication, Interaction. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly)* [Alma Mater (Higher School Herald)], 1989, no. 11, pp. 39–45 (in Russian).
47. Erickson E. *Detstvo i obshchestvo* [Childhood and Society]. St. Petersburg, Letniy Sad Publ., 2000. 416 p. (in Russian).
48. Buhler Ch. Basis Tendencies Theoretical Concepts of Humanistic Psychology. *American Psychologist*, 1971, vol. 26, no. 4, pp. 378–386. DOI: 10.1037/h0032049

---

**Cite this article as:**

Tolochek V. A. Professional Life: Synergetic Approach. Part 1. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 1 (33), pp. 13–24 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-13-24>

---

# ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 316.6

## Роль военной идентичности, ценностей и удовлетворенности службой в формировании ответственности курсантов

Р. М. Шамионов, А. И. Сорокин

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

Сорокин Алексей Иванович, адъютант, Саратовский военный Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, aleksey-sorokin-1981@mail.ru

Изучение роли социально-психологических характеристик, складывающихся в процессе социализации, в формировании ответственного отношения к служебной деятельности курсантов является важной задачей социальной психологии. Ответственность военнослужащих обеспечивает успешную реализацию их служебной деятельности и стабильность государства и общества. Поэтому *цель* данного исследования – изучить роль военной идентичности и удовлетворенности службой в формировании ответственности курсантов, определить их прямые и косвенные эффекты. В исследовании приняли участие 265 курсантов военного института росгвардии РФ. *Методика.* Использованы методика Куна – Макпартленда «Кто Я» для оценки социально-ролевой военной идентичности, авторская методика, направленная на оценку персональной военной идентичности, ответственного отношения к служебной деятельности, модифицированный вариант методики Л. И. Вассермана «Уровень социальной фрустрации». Для определения выраженности ценностных областей использована методика Ш. Шварца. Обработка данных проведена с помощью программы IBM SPSS Statistics + PS IMAGO PRO, включающей средство моделирования на основе SEM, AMOS-25. Установлена взаимосвязь общей и личностной ответственности и социально-ролевой и персональной идентичности курсантов, а также ценностей сохранения и самоопределения социального фокуса и ценностей открытости к изменениям личностного фокуса. На основе метода структурного моделирования выявлены прямые и косвенные эффекты возраста, социально-ролевой и персональной военной идентичности и удовлетворенности службой и ценностей сохранения личностной, институциональной и коллективной ответственности и интернальности. Модель объясняет этими переменными до 33% вариаций личностной ответственности, 16% – интернальности и 24% вариаций персональной военной идентичности.

**Ключевые слова:** личность, социализация, удовлетворенность службой, интернальность, ответственное отношение, служебная деятельность, военная идентичность.

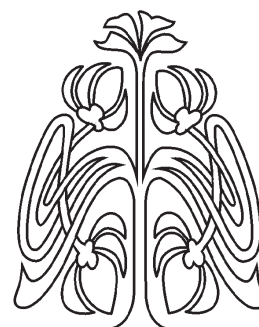
Поступила в редакцию: 13.09.2019 / Принята: 25.11.2019 / Опубликовано: 31.03.2020

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

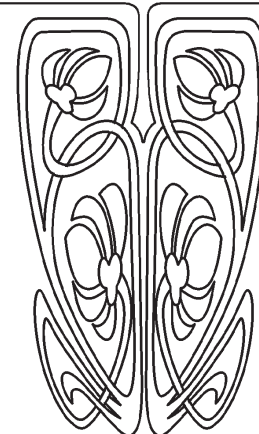
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-25-32>

### К постановке проблемы

Проблема формирования ответственного отношения к военной службе и общей ответственности, распространяющейся на различные обстоятельства жизни военнослужащих, является ключевой для становления личности военнослужащего, его реализации в разных



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





ипостасях служебной деятельности и предметной области социальной психологии личности. Это связано с процессом социализации личности военнослужащего и возможностью ее коррекции социальными инструментами. Важность ответственности военнослужащего не только является очевидной, но и закреплена в документах, регламентирующих его жизнедеятельность. По сути, она зафиксирована и во всевозможных продуктах культуры, усваиваемой личностью задолго до включения в служебную деятельность. Очевидно, к моменту поступления в военный вуз курсантом уже усвоены многие нормы, установки, ролевые предписания военнослужащего и имеется определенный уровень идентификации с этой сферой бытия. Однако лишь в процессе собственно военной социализации происходят включение множества усвоенных норм и идентификация с группой военнослужащих, а также принятие на себя ответственности за многие аспекты служебной деятельности, которые не всегда определяются документами или декларациями. Они заложены в общественных нормах, связанных с данной областью социума, и атрибутированы данной социальной сфере.

Исследования социальной идентичности, проведенные за последние 20–30 лет, свидетельствуют в пользу того, что она обладает сложной структурой и спецификой в разных социальных группах. Кроме того, исследователи отмечают, что идентификация может быть реализована в разной степени.

Социальная идентичность определяется как часть Я-концепции индивида [1]. Она возникает в результате осознания индивидом своей принадлежности к определенной социальной группе, принятия ценностных и эмоциональных значений данной принадлежности [2]. В соответствии с представлениями Дж. Тернера, Я-концепты есть следствие категоризации, то есть это когнитивное представление о себе как о походящем на других в своем классе и в свою очередь отличающемся от представителей иного класса. Такие самокатегории зависимы между собой и имеют определенную иерархию, которая отражает различные уровни абстракции Я-концепции. Эти уровни распределены по трем позициям: 1) наивысший (*superordinate*) – отражает бытие человека в целом; 2) средний соответствует межгрупповым отношениям (как считает Дж. Тернер, он и формирует социальную идентичность); 3) подчиненный (*subordinate*) основан на разделении среди внутригрупповых членов (с его помощью формируется персональная идентичность). При этом каждый следующий уровень включает в себя предыдущий [3].

В результате теоретических обобщений Н. Л. Ивановой предложено определение социальной идентичности как индивидуально-

личностной характеристики, которая «придает человеку определенность, задает границы его места в социальном мире» [4, с. 132]. Такое понимание социальной идентичности выводит ее на уровень носителя личности субъекта, который включается в систему социальных отношений. Необходимо отметить и то, что социальная идентичность в таком понимании включает в себя весьма разные компоненты и направленность, что позволяет анализировать ее с точки зрения включения в разнообразные не только группы, но и сферы деятельности. Совершенно не случайно поэтому выделение военной, профессиональной, служебной и т. п. идентичностей [5–11].

Изучение формирования и динамики военной идентичности курсантов военных вузов, проведенное рядом исследователей [6, 7, 12], показывает сложность и нелинейность этого процесса. В результате анализа при изучении характеристик идентичности курсанта Р. М. Шамяионов и П. Д. Никитенко выделили три ее типа: первый тип – базисный с более выраженными общечеловеческими, семейными и поло-ролевыми идентификационными характеристиками, такими как «личность», «человек», «мужчина», «характер», «курсант»; второй тип представлен «социально-ситуационной идентичностью» – это такие идентификаторы, как «будущий офицер», «гражданин», «военнослужащий», «индивидуал»; третий тип – «ролевая идентичность» – это «военнослужащий», «курсант», «мужчина», «защитник». Представленные типы способствуют социализации в новых социальных условиях в разных социальных группах и участвуют в формировании структуры идентичности. В них заложены основные функции идентичности – ориентационная, структурная, целевая, которые в немалой степени определяют реальное поведение [7]. Необходимо также отметить и то, что эта типология построена на основе категориального построения идентичности курсанта. Мы полагаем, что военная идентичность может рассматриваться с точки зрения присвоения личностью определенной социальной роли (в данном случае военнослужащего) и с точки зрения принятия целого класса норм, личностных характеристик и глубины осознания своей принадлежности к целой сфере бытия, т. е. персональной идентичности, выражающей, среди прочего, степень принятия военной идентичности.

В результате социализации идентичность, по замечанию Н. Л. Ивановой, выступает в качестве «центрального смыслообразующего элемента личности, который имеет когнитивно-аффективную природу», оказывая влияние на поведение человека [13, с. 124]. Соответственно, это происходит за счет такого уровня соотносительности категорий «Я» и «Другие», при котором личность становится носителем контроля своего поведения,



т. е. ответственной. Иначе говоря, ответственность является своеобразным эффектом социализации, ее нормативным результатом [14]. Благодаря этому она также помогает в выборе соответствующих способов преодолевающего поведения [15].

К. А. Абульханова-Славская под ответственностью понимает «самостоятельное, добровольное осуществление необходимости в границах и формах, определяемых самим субъектом. Она выступает как идеальное мысленное моделирование субъектом ответственной ситуации, ее пределов и уровня сложности, а затем практического осуществления» [16, с. 111]. Кроме того, исследователь говорит о том, что ответственность «может выступать социальным основанием организованности общества, способным дополнить и восполнить правовую систему» [17, с. 30], т. е. понятие «ответственность» так или иначе связано с нормами общества и определенных социальных групп. И. А. Куренков выделяет четыре компонента ответственности – когнитивный (отражается в представлениях о социальном содержании ответственности и способах ее осуществления), мотивационный (осуществляется при побуждении ответственного поведения), эмоциональный (воплощается в переживаниях и эмоциях при ответственном поведении) и поведенческий (включает особенности развития локус-контроля личности) [18]. При этом исследователи подчеркивают, что «ответственность есть результат интеграции всех психических функций личности – субъектного восприятия окружающего мира, оценки собственных жизненных ресурсов, эмоционального отношения к должному, воли» [19, с. 21]. Иначе говоря, ответственность может распространяться на конкретные виды активности, в определенных социальных группах, а также на уровне социума как predisposedness к самоконтролю соблюдения моральных норм. Таким образом, ответственное отношение к служебной деятельности курсантов может рассматриваться как частный случай ответственности. При этом, как было показано ранее, она может быть представлена в виде трех уровней, рассматриваемых через разные уровни субъективного контроля своей служебной активности – личностный, групповой и институциональный [20]. Между тем Н. Н. Семененко предлагает рассматривать ответственность курсантов как интегративное качество, проявляющееся в способности будущих офицеров принимать обоснованные решения в сфере своей служебной деятельности, проявлять настойчивость и добросовестность в их реализации и готовности отвечать за их результаты и последствия [21]. Однако такое понимание ответственности несколько ограничивает ее проявления в реальности, поскольку она может и должна быть распространена на более широкий круг объектов – не

только служебной деятельности, но и различные формы социальной активности. Источник такой ответственности – социализация личности. Однако остается вопрос, что является «проводником» ответственного отношения к службе и общей ответственности военнослужащего, поэтому *цель* данного исследования – изучить роль военной идентичности, ценностей и удовлетворенности службой в формировании ответственности курсантов. *Предположительно* между военной идентичностью и ответственностью имеется не просто взаимосвязь, характеризующая согласованность их проявлений (изоморфизм), но и прямые и косвенные эффекты, определяющие выраженность разных уровней (личности, группы, социального института в целом) ответственного отношения военнослужащих к служебной деятельности.

### Процедура и методы

*Участники исследования.* В исследовании приняли участие 265 курсантов высшего военного образовательного учреждения Росгвардии РФ в возрасте от 17 до 24 лет.

*Методики.* Для достижения цели исследования использованы методика Куна – Макпартленда «Кто Я» для оценки социально-ролевой военной идентичности, авторская методика, направленная на оценку персональной военной идентичности (состоит из 11 пунктов, каждый из которых оценивается от 1 до 5 баллов по мере согласия; показатель идентичности выводится в результате подсчета среднего арифметического по всем пунктам), ответственного отношения к служебной деятельности (методика состоит из 20 пунктов, каждый из которых оценивается от 1 до 5 баллов по мере согласия испытуемого; в результате выводится общий показатель и показатели по трем выведенным шкалам: личная воинская ответственность, коллективная учебно-бытовая ответственность, институциональная ответственность), модифицированный вариант методики Л. И. Вассермана «Уровень социальной фрустрации», который включает утверждения, направленные на оценку удовлетворенности различными областями службы и бытовых условий.

*Методы.* Для определения выраженности ценностных областей использована методика Ш. Шварца. Обработка данных проведена с помощью программы IBM SPSS Statistics + PS IMAGO PRO, включающей средство моделирования на основе SEM, AMOS-25.

### Результаты и их обсуждение

Рассмотрим описательные статистики и корреляцию между характеристиками ответственности, удовлетворенности службой и военной идентичностью курсантов.



Две выделенные нами ранее характеристики военной идентичности – социально-ролевая и персональная – взаимосвязаны, но связь достаточно слабая (таблица). Это говорит о том, что их содержание в определенной степени отличается. Речь идет об отличии, носящем внутренне фундаментальный характер и заключающемся в том, что социально-ролевая идентичность включает констатацию факта ролевой принадлежности, а персональная идентичность – степень принятия военной идентичности. Показатели ответственного отношения к военной службе тесно взаимосвязаны, поскольку описывают реальность принятия ответственности за те или иные действия военнослужащего, увязанные либо с его личностью, либо с группой (воинским коллективом), либо с военнослужащими

в целом (институтом). Исходя из показателей корреляции можно предположить, что и коллективная, и институциональная ответственность воспринимаются военнослужащими как явления одного порядка, имеющие к ним хотя и прямое отношение, но все же внешне навязанные и еще не принятые полностью. Вместе с тем с общей интернальностью, т. е. принятием ответственности на себя, субъективным контролем связаны личностное ответственное отношение к службе и обе характеристики идентичности, свидетельствующие о том, что военнослужащий, идентифицирующий себя с военной службой, ролью военнослужащего, проявляет ответственность как в отношении служебных обязанностей, зависящих от него лично, так и в отношении различных обстоятельств своей жизни.

**Описательные статистики и корреляция основных переменных**

**Descriptive statistics and correlations of key variables**

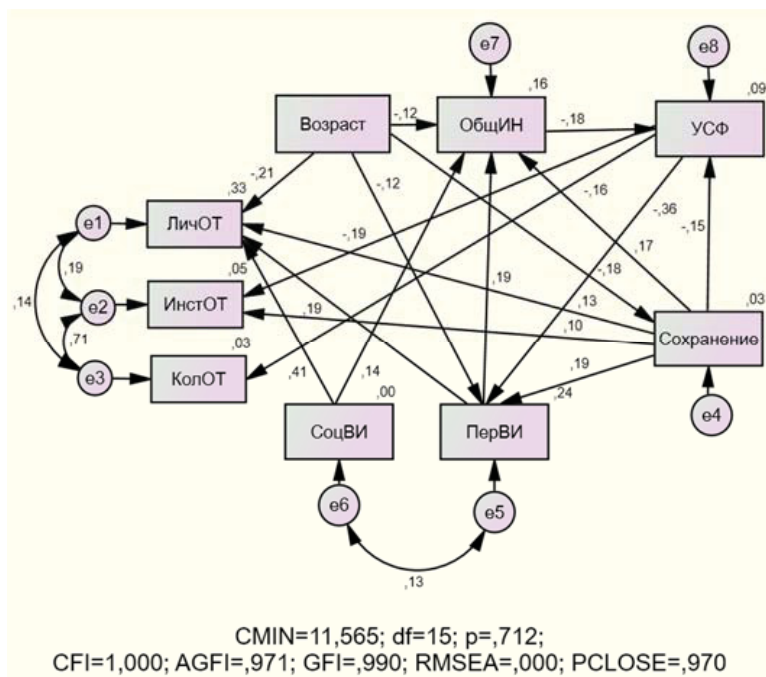
Переменные	М	СД	СРВИ	ПерсВИ	ЛичОТ	ИнстОТ	КолОТ	ОбщИН	УСФ	Сохранение	Самоутверждение	Самоопределение	Откр. изменениям
СРВИ	2,05	0,98	1,00	,14*	,46**	0,09	0,03	,18**	-0,03	0,08	0,09	0,11	0,10
ПерсВИ	4,10	0,75	,14*	1,00	,33**	,17**	0,09	,34**	-,43**	,29**	0,04	,23**	,19**
ЛичОТ	4,56	0,93	,46**	,33**	1,00	,21**	,13*	,18**	-0,06	,26**	0,10	,25**	,25**
ИнстОТ	2,78	1,11	0,09	,17**	,21**	1,00	,71**	0,12	-,19**	,15*	0,08	,13*	0,11
КолОТ	2,53	1,05	0,03	0,09	,13*	,71**	1,00	0,09	-,15*	0,05	0,08	0,04	0,06
ОбщИН	48,61	24,99	,18**	,34**	,18**	0,12	0,09	1,00	-,28**	,26**	0,03	,29**	,28**
УСФ	0,66	0,60	-0,03	-,43**	-0,06	-,19**	-,15*	-,28**	1,00	-,19**	0,11	-,12*	-0,03
Сохранение	4,51	0,87	0,08	,29**	,26**	,15*	0,05	,26**	-,19**	1,00	,57**	,89**	,77**
Самоутверждение	4,09	0,83	0,09	0,04	0,10	0,08	0,08	0,03	0,11	,57**	1,00	,62**	,66**
Самоопределение	4,69	0,91	0,11	,23**	,25**	,13*	0,04	,29**	-,12*	,89**	,62**	1,00	,87**
Откр. изменениям	4,69	0,90	0,10	,19**	,25**	0,11	0,06	,28**	-0,03	,77**	,66**	,87**	1,00

Примечание. \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$ . М – средние показатели; SD – стандартное отклонение; СРВИ – социально-ролевая военная идентичность; ПерсВИ – персональная военная идентичность; ЛичОТ – личностная ответственность; ИнстОТ – институциональная ответственность; КолОТ – коллективная ответственность; ОбщИН – общая интернальность.

Из таблицы видно, что с военной идентичностью, личностным ответственным отношением к службе и общей интернальностью связаны ценности сохранения, самоопределения и открытости к изменениям, но нет связи с ценностями самоутверждения. Это говорит в пользу более высокого значения ценностей социального фокуса для выраженности этих переменных и свидетельствует о том, что лица, устремления которых ограничены ценностями самоутверждения (достижения, власть), не характеризуются связанностью с соответствующими ролями и ответственностью. Кроме того, по выборке уровень связи этих ценностей с другими несколько ниже,

что может свидетельствовать об определенной выборочной специфике, характеризующей военнослужащих с точки зрения наименьшей выраженности этих ценностей и более выраженной гомогенностью трех других типов ценностей.

На следующем этапе нашего исследования проведено структурное моделирование с включением экзогенных и эндогенных переменных, выявленных выше (рисунок). Как видно из показателей согласия, приведенных под рисунком, они дали приемлемый результат. Иные модели с обратными направлениями связей дали неприемлемый результат. В качестве независимой в модель введена переменная возраста.



Структурная модель для характеристик ответственности и военной идентичности

Structural model for the characteristics of responsibility and military identity

Из приведенной модели видно, что она объясняет порядка 33% вариаций личной, 5% институциональной и 3% коллективной ответственности курсантов, 16% вариаций общей интернальности, 24% – персональной военной идентичности и 9% – удовлетворенности службой. Модель демонстрирует, что основная нагрузка в ней характеризует вариации ответственности и влияющие на нее переменные.

Как видно из данной модели, влияние возраста на переменные ответственности отрицательно, из чего следует, что в процессе военной социализации курсантов происходит экстернализация ответственности – как общей (переменная общей интернальности), так и личной – за служебную деятельность. Очевидно, это связано с тем, что в условиях закрытого учреждения и жесткой иерархии курсант, будучи низшим ее звеном, оказывается в ситуации полного подчинения и ответственности других лиц.

Тем не менее именно ответственность является ведущим фактором успешной реализации военной службы в разных ее ипостасях. Как видно из модели, влияющими переменными на вариации личностной ответственности в служебной деятельности и общей интернальности являются виды военной идентичности – социальная и персональная. Кроме того, в детерминации ответственного отношения к службе и общей интернальности важную роль играют ценности сохранения. Очевидно, ценности безопасности,

традиций и конформизма – ценности социального фокуса в структуре ценностных ориентаций – выступают важным регулятором ответственного отношения курсантов к служебной деятельности. Однако из модели следует, что возраст является негативным фактором выраженности этой группы ценностей, что говорит о снижении ее значимости в процессе социализации в военном вузе.

Весомую и вполне объяснимую роль в формировании персональной военной идентичности играет удовлетворенность военной службой, включающая показатели отношения к ней и взаимоотношения с ее субъектами. Очевидно, успехи в служебной деятельности, комфортные отношения с сослуживцами, общая удовлетворенность жизнью являются важными факторами формирования персональной военной идентичности, в которой интегрированы все представления о себе как военном служащем, военном специалисте, будущем офицере, солдате.

Интересно то обстоятельством, что институциональная ответственность в служебной деятельности (ответственность за соблюдение в подразделении воинской дисциплины, устава, условий безопасности и т. д.) связана лишь с ценностью сохранения и удовлетворенностью службой. Это значит, что на принятие ответственности за те или иные сферы служебной деятельности в подразделении влияют удовлетворенность службой и традиционные ценности, тогда как в случае с коллективной ответственностью – только удовлет-



воренность службой. Прямого влияния на институциональную и коллективную ответственность со стороны военной идентичности не обнаружено.

Весьма важным результатом моделирования стало выявление переменных – модераторов и медиаторов влияния на ответственность и удовлетворенность службой. Так, ценности сохранения являются *медиатором* влияния возраста на личную ответственность в служебной деятельности и общей интернальности. Иначе говоря, ценности сохранения играют универсальную роль усилителя ответственности в условиях тотального внешнего контроля и атрибуции ответственности служебной иерархии (более старшим по званию) – они ослабляют негативное влияние возраста на формирование ответственности. Кроме того, такую же роль играет и персональная военная идентичность, ослабляя причинную связь возраста и личностной ответственности в служебной деятельности. Ценности сохранения также опосредуют влияние возраста на персональную военную идентичность. Это значит, что ценности сохранения как социально-психологические образования (диспозиции по Ядову) более высокого порядка обладают потенциалом противодействия различным ослабляющим военную идентификацию факторам, проявляющимся в процессе военной социализации в вузе. Модератором влияния возраста на удовлетворенность службой является общая интернальность. Это говорит о том, что общая интернальность уменьшает силу непосредственного влияния возраста на удовлетворенность (неудовлетворенность) службой. Кроме того, из результатов данного исследования следует, что внешняя регуляция деятельности курсанта, жесткий контроль не являются позитивными факторами формирования военной идентичности, поскольку ответственность в этом случае делегируется другим субъектам (как правило, с более высоким статусом). Такая связь не кажется случайной, поскольку характеризует социально-психологическую суть ответственности, условием которой (в ряду прочего) является то, что ее содержание (ценность и значение соответствующей деятельности), как отмечал А. А. Налчаджян, принадлежит тем лицам и группам, с которыми индивид идентифицируется [22].

Из результатов структурного моделирования следует, что социальная и персональная военная идентичность, ценности сохранения курсантов в совокупности являются переменными влияния на вариации как личной ответственности в служебной деятельности, так и общей интернальности. При этом ценности сохранения и персональная военная идентичность служат медиаторами влияния возраста как независимой переменной на формирование и личностной ответственности в служебной деятельности, и общей интернальности, а последняя в свою очередь (общая ин-

тернальность) – модератором влияния возраста на удовлетворенность службой. Связь идентичности и ценностей сохранения к ответственности свидетельствует о том, что внутренний контроль и позитивные эмоции от служебной деятельности обретаются курсантом благодаря принятию социальной роли военного на основе позитивной ее оценки и служебной деятельности как важной части своей жизни.

## Выводы

1. Ответственное отношение курсантов к служебной деятельности является важной частью военной социализации в условиях военного вуза, которая реализуется на основе ранней (общей) социализации и принятия роли военнослужащего.

2. Социально-ролевая и персональная военная идентичность связана с общей интернальностью и личностной ответственностью по отношению к служебной деятельности, но не связана с коллективной ответственностью.

3. Общая интернальность, личностное ответственное отношение и отчасти институциональное ответственное отношение к служебной деятельности сопряжены с ценностями социального фокуса (ценности сохранения и самоопределения) и области открытости к изменениям личностного фокуса.

4. В результате структурного моделирования установлены прямые эффекты влияния социально-ролевой и персональной военной идентичности на вариации личностной ответственности в отношении к служебной деятельности и общей интернальности. Персональная идентичность блокирует снижающий эффект возраста на личностную ответственность и общую интернальность.

5. Удовлетворенность служебной деятельностью детерминирует вариации институциональной и коллективной ответственности. Ценности сохранения являются универсальными в детерминации ответственного отношения к служебной деятельности и персональной идентичности военнослужащих.

## Библиографический список

1. Микляева А. В., Румянцева П. В. Социальная идентичность личности : содержание, структура, механизмы формирования. СПб. : Изд-во РГПУ, 2008. 118 с.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания. М. : Аспект Пресс, 2009. 305 с.
3. Сушков И. Р. Социально-психологическая теория Дж. Тернера [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychological.ru/default.aspxs=0&p=27&0a1=695&0o1=0&0s1=1> (дата обращения: 11.10.2019).
4. Иванова Н. Л. Социальная идентичность в различных социокультурных условиях // Вопр. психологии. 2004. № 4. С. 65–76.



5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособие. М. : МПСУ ; Воронеж : Изд-во «НПО «МОДЭК»», 2004. 599 с.
6. Шамионов Р. М., Никитенко П. Д. Соотношение идентичности и представлений о мире в процессе профессиональной социализации курсантов военного вуза // Учен. зап. пед. ин-та СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Сер. Психология. Педагогика. 2008. № 3–4. С. 48–54.
7. Созонник А. В. Формирование профессиональной идентичности личности курсанта на разных этапах профессиональной социализации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 1 (64). С. 12–17.
8. Болтыков О. В. Дидактические основы формирования гражданской идентичности курсантов военного вуза // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2016. № 3. С. 12–15.
9. Солодников И. В. Социальная идентичность и жизненный путь личности. М. : Институт молодежи, 1993. 116 с.
10. Ядов В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования идентичности личности // Мир России. Социология. Этнология. 1995. Т. 4, № 3–4. С. 158–181.
11. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис. М. : Прогресс, 1996. 344 с.
12. Некрасов А. С. Развитие профессиональной идентичности личности курсанта военного училища : дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2005. 158 с.
13. Иванова Н. Л., Румянцева Т. В. Социальная идентичность : теория и практика. М. : Изд-во СГУ, 2009. 453 с.
14. Шамионов Р. М. Социализация и ресоциализация личности : нормативность и процессуальность // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 4. С. 3–8.
15. Созонник А. В. Характеристики личности и преобладающего поведения в условиях военно-профессиональной социализации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика, Психология. 2011. № 4. С. 260–263.
16. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
17. Абульханова-Славская К. А. Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории / под ред. К. А. Абульхановой-Славской. М. : Наука, 1995. С. 27–48.
18. Куренков И. А. Психология ответственности : учеб.-метод. пособие. Балашов : БГПИ, 2002. 60 с.
19. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л. : Наука, 1983. 240 с.
20. Сорокин А. И. Динамика ответственного отношения к служебной деятельности курсантов в процессе военно-профессиональной социализации // Психология и психотехника. 2019. № 1 (108). С. 79–88.
21. Семенов Н. Н. Становление профессиональной ответственности у курсантов военных училищ Сухопутных войск : дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 225 с.
22. Налчаджян А. А. Атрибуция, диссонанс и социальное познание. М. : Когито-Центр, 2006. 415 с.

#### Образец для цитирования:

Шамионов Р. М., Сорокин А. И. Роль военной идентичности, ценностей и удовлетворенности службой в формировании ответственности курсантов // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 1 (33). С. 25–32. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-25-32>

#### The Role of Military Identity, Values and Satisfaction with the Military Service in Responsibility Formation of Cadets

Rail M. Shamionov, Alexey I. Sorokin

Rail M. Shamionov, <https://orcid.org/0000-0001-8358-597X>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, shamionov@mail.ru

Alexey I. Sorokin, <https://orcid.org/0000-0002-7247-1990>, Military Institute of the National Guard of the Russian Federation, 158 Moskovskaya St., Saratov 410012, Russia, aleksey-sorokin-1981@mail.ru

The study of the role of socio-psychological characteristics, which emerge in the process of socialization, in the formation of a responsible attitude of cadets to the military service activities, is an important task of social psychology. The responsibility of the military provides for the successful implementation of their professional activities and stability of the state and society. Therefore, the purpose of this research is to study the role of military identity and satisfaction with the military service in responsibility formation of cadets, identify their direct and indirect effects. The study involved 265 cadets of the Military Institute of the Russian Guard of the Russian Federation. Methods. We used the

Kuhn-MacPartland "Who Am I?" technique for assessing the social and role-based military identity, the author's technique aimed at assessing personal military identity and responsible attitude to military service activities, and a modified version of "The level of social frustration" technique by L. I. Wasserman. To determine the degree of value areas, we used the technique of S. Schwartz. Data processing was carried out using the IBM SPSS Statistics and PS IMAGO PRO programs, including a modeling tool based on SEM, AMOS-25. We established the interconnections between general and personal responsibility and the social role-based and personal identity of cadets, as well as the values of preservation and self-determination of the social focus and the values of openness to changes in the personal focus. Using the structural modeling method, we revealed the direct and indirect effects of age, social role-based and personal military identity, satisfaction with the military service, and preservation values of personal, institutional and collective responsibility and internality. With these variables, the model explains up to 33% of variations in personal responsibility, 16% of internality and 24% of variations in personal military identity. **Keywords:** personality, socialization, satisfaction with the military service, internality, responsible attitude, military service activities, military identity.

Received: 13.09.2019 / Accepted: 25.11.2019 / Published: 31.03.2020  
This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)





## References

1. Miklyaeva A. V., Romyanceva P. V. *Social'naya identichnost' lichnosti: sodержanie, struktura, mehanizmy formirovaniya* [Social identity of the individual: content, structure, mechanisms of formation]. St. Petersburg, Izd-vo RGPU, 2008. 118 p. (in Russian).
2. Andreeva G. M. *Psihologiya social'nogo poznaniya* [Psychology of social cognition]. Moscow, Aspekt Press, 2009. 305 p. (in Russian).
3. Sushkov I. R. Social'no-psihologicheskaya teoriya Dzh. Terner [Social and psychological theory of J. Turner]. Available at: <http://www.psychological.ru/default.aspxs=0&p=27&0a1=695&0o1=0&0s1=1> (accessed 11 October 2019).
4. Ivanova N. L. Social identity in various socio-cultural conditions. *Voprosy Psihologii* [Voprosy Psihologii], 2004, no. 4, pp. 65–76 (in Russian).
5. Shneyder L. B. *Professional'naya identichnost': teoriya, eksperiment, trening* [Professional identity: theory, experiment, training]. Moscow, Izd-vo MGSU, Voronezh, Izd-vo "NPO MODEK", 2004. 599 p. (in Russian).
6. Shamionov R. M., Nikitenko P. D. Parity of Identity and Representation about the World in the Course of Professional Socialization of Cadets of Military High School. *Academic Articles of Pedagogical Institute. Ser. Psychology. Pedagogics*, 2008, no. 3–4, pp. 48–54 (in Russian).
7. Sozonnik A.V. Formation of professional identity of the cadet's personality at different stages of professional socialization. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah* [Psychopedagogics in Law Enforcement Agencies], 2016, no. 1 (64), pp. 12–17 (in Russian).
8. Boltykov O. V. Didactic Principles of Forming Civil Identity of Cadets of the Military High School. *Aktual'nye problemy fizicheskoy i special'noy podgotovki silovyh struktur* [Current Problems of Physical and Special Training of Power Structures], 2016, no. 3, pp. 12–15 (in Russian).
9. Solodnikova I.V. *Social'naya identichnost' i zhiznennyi put' lichnosti* [Social identity and life path of the person]. Moscow, Institut molodezhi, 1993. 116 p. (in Russian).
10. Jadov V. A. Social'nye i social'no-psihologicheskie mehanizmy formirovaniya identichnosti lichnosti [Social and socio-psychological mechanisms of personality identity formation]. *Univerce of Russia. Sociologiy. Ethnology*, 1995, vol. 4, no. 3–4, pp. 158–181 (in Russian).
11. Erikson E. *Identichnost': uynost' i krizis* [Identity: the youth and crisis]. Moscow, Progress Publ., 1996. 344 p. (in Russian).
12. Nekrasov A. S. *Razvitie professional'noy identichnosti lichnosti kursanta voennogo uchilishha* [Development of professional identity of a cadet of a military school]. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Krasnodar, 2005. 158 p. (in Russian).
13. Ivanova N. L., Romyantseva T.V. Social'naya identichnost': teoriya i praktika [Social identity: theory and practice]. Moscow, Izd-vo SGU, 2009. 453 p. (in Russian).
14. Shamionov R. M. Socialization and Re-Socialization of Person: Standard and Processual. *Izv. Saratov Univ. (N. S.). Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 4, pp. 3–8 (in Russian).
15. Sozonnik A. V. Characteristics of the Person and Overcoming Behavior in the Conditions of Military-Professional Socialization. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya* [Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology], 2011, no. 4, pp. 260–263 (in Russian).
16. Abulhanova-Slavskaya K. A. *Strategiya zhizni* [Strategy of life]. Moscow, Mysl' Publ., 1991. 299 p. (in Russian).
17. Abulhanova-Slavskaya K. A. Tipologiya lichnosti i gumanisticheskii podkhod [Typology of personality and humanistic approach]. In: *Gumanisticheskie problemy psikhologicheskoy teorii* [Humanistic problems of psychological theory]. Ed. by K. A. Abulhanova-Slavskaya. Moscow, Nauka Publ., 1995. 214 p. (in Russian).
18. Kurenkov I. A. *Psikhologiya otvetstvennosti* [Psychology of Responsibility]. Balashov, BGPI, 2002. 60 p. (in Russian).
19. Muzdybaev K. *Psikhologiya otvetstvennosti* [Psychology of Responsibility]. Leningrad, Nauka Publ., 1983. 240 p. (in Russian).
20. Sorokin A. I. Dynamics of responsible attitude to service activities of cadets in the process of military-professional socialization. *Psihologiya i psihotekhnika* [Psychology and Psychotechnics], 2019, no. 1 (108), pp. 79–88 (in Russian).
21. Semenenko N. N. *Stanovlenie professional'noy otvetstvennosti u kursantov voennyh uchilishh Suhoputnyh voysk* [Formation of Professional Responsibility Among Cadets of Military Schools of the Land Forces]. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 1998. 225 p. (in Russian).
22. Nalchadzhyan A. A. *Atributsiya, dissonans i sotsial'noe poznanie* [Attribution, Dissonance and Social Cognition]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2006. 415 p. (in Russian).

---

### Cite this article as:

Shamionov R. M., Sorokin A. I. The Role of Military Identity, Values and Satisfaction with the Military Service in Responsibility Formation of Cadets. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 1 (33), pp. 25–32 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-25-32>

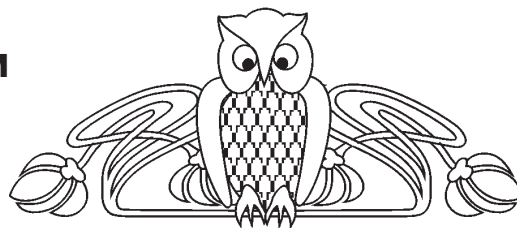
---



УДК 316.6:159.9

## Структура и виды когнитивных схем психологического благополучия

А. Ю. Чернов, Д. М. Зиновьева,  
Н. Е. Водопьянова, О. О. Фомина



Чернов Александр Юрьевич, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, Волгоградский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, [chernov@volsu.ru](mailto:chernov@volsu.ru)

Зиновьева Дина Муратовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, Волгоградский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, [zinovyeva.dina@yandex.ru](mailto:zinovyeva.dina@yandex.ru)

Водопьянова Наталия Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности, Санкт-Петербургский государственный университет, [vodop@mail.ru](mailto:vodop@mail.ru)

Фомина Ольга Олеговна, аспирант, кафедра психологии, Волгоградский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, [olgaffomina@gmail.com](mailto:olgaffomina@gmail.com)

Изложены результаты теоретико-эмпирического исследования психологического, с когнитивной точки зрения, благополучия, как ментальная репрезентация, включающая опыт реагирования на многообразные динамические вызовы социальной ситуации. Выдвинуто предположение о том, что психологическое благополучие является ментальной схемой. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке ( $N = 111$ , в возрасте от 18 до 40 лет), разделенной на две возрастные группы: 18–25 лет ( $n = 55$ ) и 26–40 лет ( $n = 56$ ) с применением адаптированного опросника Р. А. Штеффенхана и Дж. Д. Бернса и методики диагностики субъективного благополучия личности Р. М. Шамионова, Т. В. Бесковой, описательной статистики, сравнения средних значений ( $t$ -критерий Стьюдента) и регрессионного анализа. Описан следующий результат исследования: ситуативный, духовный, социальный форматы самооценки связаны с различными параметрами психологического благополучия, составляя структурное единство, интерпретируемое как когнитивная схема благополучия. Дифференцированы простые, сложные закрытые и сложные открытые когнитивные схемы. Содержательно они конкретизируются как контекстуальная, процедурная и компенсаторная когнитивные схемы. Установлено преобладание структурно простых и содержательно контекстуальных когнитивных схем в младшей возрастной группе с постепенным усилением роли сложно открытых компенсаторных схем в старшей возрастной группе. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован при разработке программ психолого-педагогического сопровождения студентов.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, когнитивная схема, контекстуальная когнитивная схема, процедурная когнитивная схема, компенсаторная когнитивная схема, возрастная специфика когнитивных схем.

Поступила в редакцию: 02.11.2019 / Принята: 25.11.2019 /  
Опубликована: 31.03.2020.

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-33-43>

### Введение

Актуальность исследования феномена психологического благополучия доказывается тем, что он обширно представлен в теоретических и эмпирических исследованиях [1–6]. Психологическое благополучие рассматривается как сложное, многосоставное образование, обладающее специфическим онтологическим и эпистемологическим статусом [7–13]. Выявлены многочисленные корреляты и детерминанты психологического благополучия, факторы, определяющие границы его внутренней и внешней обусловленности [14–20]. Разработаны различные подходы и методы для измерения и оценки психологического благополучия [21–23].

В терминологическом и содержательном плане важной оказывается проблема различения понятий «психологическое благополучие» и «субъективное благополучие» [23–25]. Так, понятие «психологическое благополучие» отражает экзистенциальный взгляд на природу человека, а операционализация понятия осуществляется через категории самореализации и личностного роста (К. Рифф, Р. Каммингс, А. Лау, Р. М. Воронина, Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко). В рамках исследования субъективного благополучия реализуется представление о благополучии как субъективном ощущении эмоционального комфорта и удовлетворенности (Н. Брэдбурн, Э. Динер, Р. М. Шамионов). В нашей работе представляется целесообразным воспользоваться определением Р. М. Шамионова, который предлагает принять за психологическое (субъективное) благополучие «эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, своей личности, взаимоотношениям с другими и процессам, имеющим важное для него значение с точки зрения усвоенных нормативно-ценностных



и смысловых представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде, выражающееся в удовлетворенности ею, ощущении счастья» [26].

Очевидно, что переживание психологического благополучия (по определению) не рождается каждый раз заново как ответ на изменяющиеся характеристики социальной ситуации или флуктуации эмоционального состояния или настроения человека. Следовательно, допустимо сформулировать гипотезу о существовании имплицитных ментальных конструкций, которые активируются при воздействии внешних и внутренних факторов и предопределяют суть переживания как благополучия или неблагополучия. Для выяснения природы этих ментальных конструкций целесообразно обратиться к теории когнитивных схем.

Схемы являются фундаментальными когнитивными структурами, сформированными на основе опыта. Механизм их действия заключается в организации опыта и перевода его в субъективно значимые модели поведения. Таким образом, схема – это когнитивная структура или ментальная репрезентация, содержащая организованное знание о специфическом круге феноменов с указанием на взаимосвязи, существующие между его свойствами [27–29]. Схемы строятся посредством взаимодействия со средой и изменяются под влиянием накопления опыта. Люди имеют схемы для многих объектов [30, 31]. Но они также строятся в отношении событий, других людей и самого себя [32].

Когнитивные схемы имеют разнообразные функции. Прежде всего они влияют на процесс восприятия. Люди замечают только те объекты, для восприятия которых у них имеются готовые схемы, и игнорируют все остальное. Далее, так как отношения между элементами схемы тоже участвуют в распознавании конфигурации стимула, схема влияет на то, как люди понимают то, что они воспринимают. Подобным образом когнитивные схемы могут составлять основу для понимания происходящих событий и, следовательно, влиять на их оценку человеком. Схемы также позволяют выходить за рамки информации, ограниченной только тем, что человек непосредственно воспринимает. Следовательно, схема помогает человеку конструировать реальность, предвосхищать события даже при отсутствии объективных данных. Таким образом, когнитивные схемы позволяют быстро идентифицировать стимулы, заполнять пробелы в информации о стимулах, выбирать стратегию для получения информации и решения проблем. Они структурируют способ перцептивной организации информации, ее хранения и воспроизведения, позволяют ориентироваться среди множества стимулов, придают им значение и ускоряют процесс обработки информации [33].

Сказанное о природе и функциях когнитивных схем позволяет не только предположить, что субъективное благополучие является ментальной репрезентацией (схемой), но и сформулировать несколько вытекающих из этого утверждения дополнительных гипотез. Во-первых, в качестве одного из допущений логично принять положение о том, что психологическое благополучие как когнитивная схема включает элементы я-концепции. Эти элементы в данном случае детерминируют «субъектность» переживания благополучия. Во-вторых, целесообразно иметь в виду вероятностные динамические характеристики когнитивной схемы. Одним из проявлений ее динамического характера могут быть возрастные характеристики. Наконец, в-третьих, можно предположить, что «сцепление» разнородных элементов рассматриваемой когнитивной схемы приводит к существованию различных ее видов. Проверке этих гипотез посвящено описанное ниже эмпирическое исследование.

*Целью исследования, представленного в статье, является описание имплицитных ментальных конструкций, которые активируются при воздействии внешних и внутренних факторов и предопределяют суть переживания как благополучия или неблагополучия. Предположительно субъективное благополучие является ментальной репрезентацией (схемой).*

#### **Операционализация понятий**

Согласно выдвинутой гипотезе субъективное благополучие является ментальной конструкцией, активизирующейся при воздействии внешних и внутренних сил. Тогда его целесообразно рассматривать как когнитивную схему, включающую несколько элементов. В данном исследовании внимание сосредоточено на одном из элементов, а именно на я-концепции, составные части которой образуют единство с различными аспектами субъективного благополучия. В силу пролиферации теорий я-концепции и, как следствие, множества подходов к номинации ее составных частей в конкретном исследовании необходимо выбрать исходную точку зрения, которая допускает однозначную операционализацию выбранных для анализа переменных.

Для решения этой задачи мы обращаемся к теории Р. А. Штеффенхагена и Дж. Д. Бернса, которые выделяют когнитивный аспект я-концепции, центральным компонентом которого выступает самооценка [20]. Самооценка – это конструкция, созданная на основе взаимодействия между человеком и его внешней ситуацией [19, 34, 35]. По мнению авторов, самооценка не только раскрывает уникальность человека, являясь результатом восприятия его собственных действий, но и включает количественные



характеристики всего накопленного человеком опыта. Далее авторы подчеркивают динамическую природу самооценки, которая порождается как интеграция ее ситуативного, духовного и культурного форматов. Ситуативный формат самооценки подразумевает, что она включает в себя элементы опыта, связанные с самопознанием и самопониманием. Одним из ключевых аспектов ситуативного формата самооценки является опыт присвоения статуса, который задан обществом, культурой или социальной структурой. Статус может быть низким или высоким в пределах любой социальной группы, любого социального контекста.

В основе духовного формата самооценки лежит интерпретация человеком собственного жизненного опыта. Здесь самооценка дифференцирована субъективным восприятием себя, а не объективной (со стороны) оценкой. Если в рамках ситуативного формата самооценка «возрастает» по мере совершенствования социальных навыков или приобретения статуса, то когда речь идет о духовном формате, она защищена от «понижения» субъективной интерпретацией причин неудач, отвержения референтной группой и т. п. Интерпретация в данном контексте – это субъективно созданная конструкция, имеющая референтно во внешнем мире. Хотя непосредственное восприятие объектов внешнего мира отсутствует, они интерпретируются исходя из прошлого опыта непосредственного восприятия человеком самого себя, других людей, ситуации. В этом смысле первостепенное значение для самооценки приобретает интерпретация человеком своего личного успеха. Успех – переменная, которая формулируется на двух уровнях – на внутреннем и внешнем. Внутренне успех воспринимается относительно собственного опыта, и только сам человек определяет, успешен он или нет. Внешне успех измеряется другими людьми, которые оценивают нас с точки зрения их собственного восприятия. В рассматриваемой теории духовный формат самооценки подразумевает, что успех – точнее, переживание успеха – является внутренней конструкцией человека. Это не «достижение», а оценка сделанного, выполненного. Успех – «не вещь», а отношение. Он субъективен, а не объективен.

Третий формат самооценки в теории Р. А. Штеффенхагена и Дж. Д. Бернса – социальный. Человек вступает в разные отношения с другими людьми. Сложность процесса межличностных отношений подразумевает принятие решений, проявление специфических качеств и свойств индивидуальности. В связи с этим он требует наличия некоторых способностей или умений, которые авторы обозначают как креативность.

С точки зрения когнитивной психологии креативность можно определить как процесс,

посредством которого познавательные структуры изменяются в сторону большей гибкости и адаптируемости из-за повышения уровня дифференциации и интеграции, которые позволяют человеку думать конструктивно о ранее неразрешимых проблемах.

Креативные изменения в когнитивных структурах подразумевают переход к большей дифференциации и интеграции, то есть к увеличению количества организующих принципов, повышению уровня организации, к интенсификации взаимодействия уже существующих принципов. При творческом изменении старая реальность не отбрасывается за ненадобностью, но трансцендирует, становится лишь одной из возможных точек зрения на реальность, имеющей ограниченный спектр применения.

### Процедура и методы

*Участники исследования.* Исследование выполнено на выборке ( $N = 111$ ) от 18 до 40 лет. Для проверки гипотезы о динамичном характере субъективного благополучия как когнитивной схемы в их число вошли две группы респондентов. В первую были включены те, чей возраст ограничен 18–25 годами ( $n = 55$ ), вторую – 26–40 годами ( $n = 56$ ).

*Методики.* Для реализации целей исследования нами был адаптирован опросник (Self-Esteem Inventory), предложенный Р. А. Штеффенхагеном и Дж. Д. Бернсом [20] для измерения переменных «статус», «успех» и «креативность». В окончательном варианте он включает 27 утверждений (по 9 для каждой переменной). Для согласия или несогласия с предлагаемыми утверждениями используется 7-балльная шкала (от «полностью не согласен» до «полностью согласен»). Примерами утверждений являются следующие:

- для шкалы «статус»: «Я думаю, что если меня попросят, я смогу взять в руки любую ситуацию», «Наверное, люди уважают меня за мой образ жизни»;
- для шкалы «успех»: «Я не боюсь, что успехи моих друзей могут подчеркнуть мои неудачи», «Я думаю, что если постараюсь, то смогу понять почти все что захочу»;
- для шкалы «креативность»: «Мне кажется, что я часто ищу новые способы делать то, что другие считают невозможным», «Я уверен, что в ситуациях, когда произошла личная неудача, всегда можно многому научиться, выработать новые идеи и получить положительные результаты».

Апробация опросника показала его конструктивную валидность. Его надежность при повторном предъявлении одним и тем же респондентам из случайной выборки ( $N = 102$ ) через две недели после первого предъявления составила  $\alpha = 0,92$ .



Еще одним неперенным условием для успешного изучения субъективного благополучия как когнитивной схемы является соответствие его организации общим принципам социокогнитивного исследования. В его рамках традиционно используется несколько подходов. Во-первых, это подход «самопрезентации», когда респондентов просят представить свой лучший или худший имидж – в данном случае представить себя наиболее и наименее субъективно благополучным. При применении подхода «суждений» респонденты оценивают несколько целевых персонажей, известных им по тем или иным причинам или в той или иной степени [17]. Этот подход преимущественно используется на качественном этапе исследования с целью получить достаточный для дальнейшей работы лингвистический материал. В нашем случае использован третий подход, который носит название «идентификационный». Идентификационный подход подразумевает, что респонденты выражают суждения реальных или воображаемых людей. В нашем варианте от них требовалось представить, как на пункты опросника ответит «целевой респондент». Поэтому инструкция была сформулирована следующим образом: «Вспомните любого известного Вам человека, к которому Вы относитесь с особым уважением, хотели бы ему подражать, считаете его своим “идеалом”, признаете его лидерство. Представьте себе, как бы он ответил на пункты предлагаемого опросника». Затем осуществлялось повторное предъявление методики с инструкцией: «Оцените, насколько Вы согласны или не согласны со следующими утверждениями».

Результаты такой процедуры опроса имеют психологический смысл. Они отражают два модуса самооценки – компаративный, когда ее источником является сравнение себя с референтным объектом, и рефлексивный как результат когнитивной переработки материала социальной перцепции. Тогда важным становится показатель

разницы ( $\Delta$ ) между компаративным и референтным модусами самооценки. Он трактуется как показатель внутренней согласованности рефлексивного и компаративного модусов самооценки. Высокая согласованность (низкие значения  $\Delta$ ) позволяет предполагать устойчивость, «силу» самооценки и, как следствие, способность человека действительно знать и понимать себя самого. Согласованность модусов самооценки выступает посредником между внутренним и внешним восприятием (объектами перцепции и конструкциями) и таким образом поддерживает функциональную ориентацию в реальности.

Для операционализации переменной психологического благополучия необходимо рассматривать этот феномен как социально-психологическое единство, интегрирующее разные стороны жизни человека. Р. М. Шамионов и Т. В. Бескова в перечень этих сторон включают самого человека, его переживания, деятельность и ее смысл, созерцание, включенность в общность и общество. Исходя из этих теоретических представлений, названные авторы разработали инструмент для оценки структурных компонентов психологического благополучия [36]. Методика включает пять шкал, измеряющих эти структурные компоненты: «эмоциональное благополучие», «экзистенциально-деятельностное благополучие», «эго-благополучие», «гедонистическое благополучие», «социально-нормативное благополучие».

Статистическая обработка данных была осуществлена с помощью программного пакета IBM SPSS Statistic 19.0 с использованием процедур описательной статистики, сравнения средних значений ( $t$ -критерий Стьюдента) и регрессионного анализа.

### Результаты исследования и их обсуждение

Результаты, полученные при измерении самооценки, представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Описательная статистика форматов самооценки с учетом возраста респондентов  
Descriptive statistics of self-esteem formats considering the age of respondents

Формат самооценки	Возраст	Количество респондентов	<i>M</i>
Статус_компаративный	18–25	55	44,73
	26–40	56	44,57
Статус_рефлексивный	18–25	55	37,98
	26–40	56	41,54
Успех_компаративный	18–25	55	48,64
	26–40	56	50,72
Успех_рефлексивный	18–25	55	46,56
	26–40	56	47,57
Креативность_компаративная	18–25	55	40,22
	26–40	56	36,72
Креативность_рефлексивная	18–25	55	42,31
	26–40	56	37,43



Статистически значимые различия в возрастных группах между показателями средних значений на уровне  $p < 0,005$  наблюдаются в отношении переменной креативность\_рефлексивная ( $p = 0,009$ ,  $T = 2,657$ ) и на уровне  $p < 0,1$  в отношении переменных креативность\_компара-

тивная ( $p = 0,026$ ,  $T = 2,226$ ) и статус\_рефлексивный ( $p = 0,035$ ,  $t$ -критерий Стьюдента  $T = -2,140$ ).

Установлена и величина различий в показателях компаративного и рефлексивного модусов самооценки. Эти результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

**Различия показателей компаративного и рефлексивного модусов самооценки**  
**Differences in indicators of comparative and reflective modes of self-esteem**

Формат самооценки	Возраст	Количество респондентов	Средняя величина расхождения показателей рефлексивной и компаративной самооценки	$t$ -критерий Стьюдента $p < 0,1$
Статус (к-р)	18–25	55	6,76	0,000 ( $T = 4,743$ )
	26–40	56	6,76	0,009 ( $T = 2,724$ )
Успех (к-р)	18–25	55	3,04	0,095 ( $T = 1,705$ )
	26–40	56	2,09	0,014 ( $T = 2,563$ )
Креативность (к-р)	18–25	55	-0,72	0,146 ( $T = -1,416$ )
	26–40	56	-2,09	0,539 ( $T = -0,618$ )

Эти предварительные результаты требуют краткого комментария. На данном этапе исследования нельзя с уверенностью, как о тенденции, говорить о возрастной динамике исследованных форматов самооценки. В некоторых случаях средние результаты оказываются выше в возрастной группе 18–25 лет, в других случаях, напротив, в возрастной группе 26–40 лет. Исключение составляют показатели креативности (как компаративной, так и рефлексивной). Они на статистически значимом уровне выше в младшей возрастной группе, что, по нашему мнению, может получить объяснение с точки зрения лабильности укоренившихся в жизненном опыте организующих принципов и способов решения проблем. Преобладание показателей переменной «статус рефлексивный» у респондентов 26–40 лет может получить объяснение в контексте теории Дж. Марсия. Люди старшего возраста с большей вероятностью обладают достигнутой идентичностью, связанной с успешным самоопределением. В целом возрастная динамика исследуемых по-

казателей самооценки, по всей вероятности, опосредована дополнительными факторами, в связи с чем целесообразно оценить действие фактора «психологическое благополучие».

Результаты оценки расхождений средних значений компаративного и рефлексивного модусов самооценки более согласованы в представленных в исследовании возрастных группах. В отношении переменных «статус» и «успех» в обеих возрастных группах на статистически достоверном уровне более высокие показатели имеет переменная, относящаяся к компаративному модусу самооценки. Это подчеркивает, что респонденты из обеих возрастных групп ориентированы скорее на внешние критерии, определяющие характер их социальной перцепции. Следует отметить, что для переменной «креативность» на уровне тенденции преобладает рефлексивный модус самооценки.

Результаты измерения переменных, относящихся к показателям субъективного благополучия для обеих возрастных групп, приведены в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

**Описательная статистика измерения субъективного благополучия**  
**Descriptive statistics for measuring subjective well-being**

Субъективное благополучие	Возраст	Количество респондентов	$M$	$t$ -критерий Стьюдента $p < 0,1$
Эмоциональное благополучие	18–24	55	3,53	0,242
	26–40	56	3,71	
Экзистенциальное благополучие	18–24	55	3,53	0,849
	26–40	56	3,51	
Эго-благополучие	18–24	55	3,43	0,939
	26–40	56	3,44	
Гедонистическое благополучие	18–24	55	3,08	0,034
	26–40	56	3,42	
Социально-нормативное благополучие	18–24	55	3,80	0,641
	26–40	56	3,88	



Как следует из результатов, различия в оценке показателей психологического благополучия значимо (за исключением гедонистического благополучия) в обеих возрастных группах не различаются.

Приведенные результаты говорят прежде всего о том, что проверка выдвинутых гипотез требует более глубокого анализа эмпирических данных.

Если предположить, что психологическое благополучие является когнитивной схемой, логично будет считать, что ее элементы взаимосвязаны, и более того, детерминируют друг друга. Поэтому следующей задачей становится выявление этой взаимной детерминации. Она решается посредством регрессионного анализа. В этом случае можно определить, в какой мере зависимая переменная связана с совокупностью независимых и выявить существенность вклада каждой независимой переменной в оценку зависимой, отсеивая несущественные независимые переменные. При проведении регрессионного анализа использовался обратный пошаговый метод, который поочередно исключает переменные из анализа, начиная с той, которая имеет наибольшее значение  $p$ -уровня значимости  $\beta$ -коэффициента, пока все оставшиеся переменные не будут иметь статистически значимые  $\beta$ -коэффициенты ( $p < 0,1$ ).

В первой серии статистической обработки данных в качестве независимой переменной выступают аспекты форматов самооценки (статус, успех, креативность). Зависимыми переменными последовательно являются структурные компоненты психологического благополучия («эмоциональное благополучие», «экзистенциально-деятельностное благополучие», «эго-благополучие», «гедонистическое благополучие», «социально-нормативное благополучие»). Во второй серии переменные меняются местами: аспекты форматов самооценки становятся зависимыми переменными, а структурные компоненты психологического благополучия – независимыми.

В результате получены устойчивые соотношения параметров психологического благополучия и аспектов различных форматов самооценки (для всей выборки):

1. Эмоциональное благополучие – успех\_рефлексивный ( $\beta = 0,348, p = 0,001$ ); успех\_рефлексивный – эмоциональное благополучие ( $\beta = 0,348, p = 0,001$ ).

2. Экзистенциальное благополучие – статус\_компаративный ( $\beta = 0,213, p = 0,040$ ); экзистенциальное благополучие – креативность\_рефлексивная ( $\beta = 0,190, p = 0,060$ ); статус\_компаративный – экзистенциальное благополучие ( $\beta = 0,228, p = 0,030$ ); креативность\_рефлексивная – экзистенциальное благополучие ( $\beta = 0,207, p = 0,049$ ).

3. Эго-благополучие – успех\_рефлексивный ( $\beta = 0,193, p = 0,066$ ); социально-нормативное благополучие – успех\_рефлексивный ( $\beta = 0,228, p = 0,030$ ); успех\_рефлексивный – эмоциональное благополучие ( $\beta = 0,348, p = 0,001$ ).

Параметр «гедонистическое благополучие» не имеет устойчивого соотношения ни с одним из аспектов самооценки.

Выявленные устойчивые соотношения параметров психологического благополучия и аспектов самооценки интерпретируются нами как когнитивные схемы, сформированные на основе опыта и организующие его в субъективно значимые модели поведения. При этом важно отметить, что эти схемы различаются по критериям количества включенных в них элементов и специфике взаимосвязей между ними. В первом случае схема «эмоциональное благополучие – успех\_рефлексивный» имеет только два элемента, взаимное влияние которых одинаково. Такая схема может быть названа структурно простой. Вторая схема имеет больше элементов: экзистенциальное благополучие, статус\_компаративный и креативность\_рефлексивная. Обращает на себя внимание и то, что влияние аспектов самооценки на параметр психологического благополучия выражено сильнее, чем параметра психологического благополучия на аспекты самооценки. Это, в нашей терминологии, структурно сложная схема. Наконец, в третьем случае параметры «эго-благополучие» и «социально-нормативное благополучие» связаны с аспектом самооценки успех\_рефлексивный. Однако обратного влияния не выявлено. Вместе с тем аспект самооценки успех\_рефлексивный одновременно является элементом другой «простой» схемы. За счет этого происходит усложнение схемы, в нее включаются элементы другой схемы. В итоге она принимает вид: эго-благополучие – социально-нормативное благополучие – успех\_рефлексивный – эмоциональное благополучие. Тогда мы можем говорить о двух разновидностях сложной схемы: структурно сложная закрытая и структурно сложная открытая.

Разновидности когнитивных схем психологического благополучия имеют не только структурную, но и функциональную специфику. С функциональной точки зрения структурно простая схема может быть обозначена как контекстуальная. Она предназначена для оценки актуальной ситуации, ее свойства предопределяют позитивный или негативный характер эмоционального отношения к ней. Модальность эмоционального отношения к ситуации, по сути, тождественна переживанию внутреннего успеха.

Структурно сложная закрытая схема обеспечивает возможность выхода за рамки конкретной ситуации и содержит репрезентацию смысловой составляющей деятельности. Она является про-



дуктом переработки опыта планирования и способов достижения целей, соблюдения значимых социальных норм. Такой опыт зафиксирован в самооценке, во-первых, как позитивный результат сравнения своего статуса со статусом других людей и, во-вторых, как выраженная способность к нетривиальному подходу к решению возникающих проблем. Структурно сложная закрытая схема интерпретируются нами как процедурная.

Структурно сложная открытая схема, с нашей точки зрения, функционально близка к контекстуальной схеме. Отличие состоит в том, что ее центральный элемент (аспект самооценки

успех\_рефлексивный) связывает сразу несколько (в свою очередь не связанных друг с другом) параметров субъективного благополучия: эмоциональное благополучие, эго-благополучие и социально-нормативное благополучие. Позитивный или негативный характер эмоционального отношения к ситуации, таким образом, есть результат выбора, а сама схема может быть названа компенсаторной.

Выявление когнитивных схем субъективного благополучия и дифференциация их видов позволили установить различия, проявленные в исследованных возрастных группах (табл. 4).

Таблица 4/ Table 4

**Возрастная специфика видов когнитивных схем психологического благополучия**  
**Age specificity of types of cognitive schemas of psychological well-being**

Вид когнитивной схемы	Возраст	
	18–24 года	25–40 лет
Элементы когнитивной схемы		
Структурно простая схема (контекстуальная функция)	Эмоциональное благополучие, успех_рефлексивный	Экзистенциальное благополучие, статус_Δ
Структурно сложная закрытая открытая схема (процедурная функция)	Экзистенциальное благополучие, статус_рефлексивный Эго-благополучие, статус_рефлексивный	Гедонистическое благополучие, успех_рефлексивный, успех_Δ
Структурно сложная открытая схема (компенсаторная функция)	–	Эмоциональное благополучие, креативность_компаративная, успех_рефлексивный, статус_Δ, экзистенциальное благополучие Эго-благополучие, креативность_компаративная, успех_рефлексивный, статус_Δ, социально-нормативное благополучие

Из приведенных в табл. 4 данных следует вывод о существовании возрастной динамики выявленных когнитивных схем. Возраст 18–24 года характеризуется наличием только контекстуальных и процедурных схем, тогда как в старшем возрасте более значительная роль отводится компенсаторным схемам. Это говорит о большей гибкости, разнообразии содержательных вариантов переживания психологического благополучия. Имеется еще одно возрастное отличие, требующее особого внимания. В возрастной группе 25–40 лет, в отличие от младшей возрастной группы, в структуру когнитивной схемы во всех случаях включен элемент, отражающий согласованность различных аспектов самооценки (Δ), а именно разность между ее компаративными и рефлексивными модусами. Чаще всего встречается аспект статус\_Δ. Это значит, что контекстуальная, процедурная и компенсаторная функции когнитивной схемы с увеличением возраста чаще активируются при согласовании (меньшем расхождении) компаративного и рефлексивного модусов ситуативного формата самооценки.

## Заключение

Многие проблемы психологии личности, социальной психологии все чаще рассматриваются с когнитивно-структурной точки зрения. Концепция когнитивной схемы является основной теоретической конструкцией при исследовании того, как когнитивные структуры влияют на поведение и психологическое состояние человека. Схемы организуют жизненный опыт, переводят его в субъективно значимые модели. Посредством создания схем человек становится активным конструктором своей психологической реальности.

Тогда становится понятно, что эмпирическое изучение схем особенно актуально применительно к сложным, неоднозначным, эмоционально нагруженным феноменам. К их числу несомненно относится психологическое благополучие. Оно представляет собой многофакторный феномен, определяющий уровень эффективности деятельности человека и модальность переживания удовлетворенности жизнью.





Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать несколько положений, которые, с одной стороны, вносят вклад в существующие теоретические представления о феномене психологического благополучия, а с другой – открывают перспективы его дальнейшего изучения.

Структура когнитивной схемы психологического благополучия включает элементы, с одной стороны, относящиеся к различным параметрам его оценки субъектом переживания, а с другой – элементы, характеризующие разнородные форматы самооценки. Эти элементы составляют структуру когнитивной схемы в случае, если находятся в отношениях обоюдного влияния.

Когнитивные схемы психологического благополучия различаются по критерию количества включенных в них элементов и степени связанности с другими когнитивными схемами. Тогда целесообразно говорить о видах когнитивных схем – структурно простых, структурно сложных закрытых и структурно сложно открытых.

Каждый вид когнитивной схемы психологического благополучия выполняет специфические функции – контекстуальную, процедурную и компенсаторную.

Когнитивные схемы психологического благополучия характеризуются возрастной динамикой. С увеличением возраста наблюдается тенденция преобладания структурно сложных открытых схем с компенсаторной функцией.

Таким образом, подход к эмпирическому изучению феномена психологического благополучия с точки зрения теории когнитивных схем может считаться оправданным. Продолжение исследований связано с расширением перечня элементов, составляющих когнитивные схемы, и уточнением их функций.

**Благодарности и финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-013-00401 «Субъектные и межличностные предикторы психологического благополучия»).

#### Библиографический список

1. Аверьянова О. Ю., Шавшашева Л. В. Психологическое благополучие личности // Интеграция науки и образования в XXI веке : психология, педагогика, дефектология : материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. (Саранск, 3–4 декабря 2015 г.). СПб. : Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 2016. С. 10–15.
2. Бессонова Ю. В. О структуре психологического благополучия // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве : сб. ст. / сост. Ю. В. Брагчикова. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2013. С. 30–35.
3. Бочарова Е. Е., Тарасова Л. Е. Субъективное благополучие и социальная активность личности в различных социокультурных исследованиях // Современные исследования социальных проблем : электронный науч. журн. 2012. № 8 (16). URL: [elibrary.ru/contents.asp](http://elibrary.ru/contents.asp) (дата обращения: 14.01.19).
4. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2004. 180 с.
5. Dasgupta P. Human Well-Being and the Natural Environment. Oxford : Oxford University Press, 2001. 305 p.
6. Diener E., Emmons R. A., Larsen R. J., Griffin S. The satisfaction with life scale // Journal of Personality Assessment. 1985. Vol. 49, № 1. P. 71–75.
7. Бочарова Е. Е. К вопросу о внутренних детерминантах субъективного благополучия личности // Известия Пензенского гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. 2008. №10. С. 226–231.
8. Будаева А. Ю., Халифаева О. А. Психологическое благополучие как один из показателей психологического здоровья личности // Психологическое здоровье человека : жизненный ресурс и жизненный потенциал : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Красноярск, 28–29 ноября 2014 г.). Красноярск, 2014. С. 120–127.
9. Костина С. С., Осин Е. Н. Представления о счастливой и осмысленной жизни : связаны ли они с психологическим благополучием? // Парадигма : философско-культурологический альманах. 2012. № 3. С. 179–188.
10. Badhwar N. K. Objectivity and Subjectivity in Theories of Well-Being // Philosophy and Public Policy Quarterly. 2004. Vol. 32, № 1. P. 30–38.
11. Rice T. W., Steele B. J. Subjective well-being and culture across time and space // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2004. Vol. 35, № 6. P. 633–647.
12. Schafer R. B. Relationships and Well-Being over the Life Stages. New York : Praeger, 1991. 180 p.
13. Tomer J. F. Human Well-Being: A New Approach Based on Overall and Ordinary Functionings // Review of Social Economy. 2002. Vol. 60, № 1. P. 23–28.
14. Куликов Л. В. Здоровье и субъективное благополучие // Психология здоровья / ред. Г. С. Никифоров. СПб. : Питер, 2000. С. 33–45.
15. Павлоцкая Я. И. Социально-психологический анализ уровней и типов благополучия личности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1, ч. 1. С. 1–9.
16. Урываев В. А., Петров Д. В., Шутов А. С., Петрова Г. Д., Тарасова А. А. Динамика субъективного благополучия студентов в процессе обучения : лонгитюдное исследование // Психология и медицина : пути поиска оптимального взаимодействия : материалы XI междунар. науч.-практ. конф., Рязань : РязГМУ, 2011. С. 89–94.
17. Glibert D., Cambon L. Paradigms of the Sociocognitive approach // A Sociocognitive Approach to Social Norms / ed. N. Dubois. L. : Routledge, 2003. P. 38–69.



18. Huang J. Emotional Intelligence and Subjective Well-Being: Altruistic Behavior as a Mediator // *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2018. Vol. 46, iss. 5. P. 749–762.
19. King K. A. Self-Concept and Self-Esteem : A Clarification of Terms. Contributors // *Journal of School Health*. 1997. Vol. 67, iss. 2. P. 68–74.
20. Steffenhagen R. A., Burns J. D. Social Dynamics of Self-Esteem : Theory to Therapy. N.Y. : Praeger, 1987. 245 p.
21. Соколова М. В. Шкала субъективного благополучия. Ярославль : НПЦ «Психодиагностика», 1996. 12 с.
22. Freeman R. B. Work and Well-Being: Introduction // *National Institute Economic Review*. 2009. № 209. P. 70–81.
23. Luhmann M., Hofmann W., Eid M., Lucas R. E. Subjective Well-Being and Adaptation to Life Events : A Meta-Analysis // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2012. Vol. 102, № 3. P. 592–615.
24. Орлова Д. Г. Психологическое и субъективное благополучие : определение, структура и исследования (обзор современных источников) // *Вестн. ПГГПУ. Сер. 1. Психологические и педагогические науки*. 2015. Вып. 1. С. 28–36.
25. Haybron D. M. On Being Happy or Unhappy // *Philosophy and Phenomenological Research*. 2005. Vol. 71, iss. 2. P. 287–317.
26. Шамионов П. М. Этнокультурные факторы субъективного благополучия личности // *Психол. журн*. 2014. Т. 35, № 4. С. 68–81.
27. Green B. Understand Schema, Understand Difference // *Journal of Instructional Psychology*. 2010. Vol. 37, № 2. P. 133–148.
28. Mandler J. M. Stories, Scripts, and Scenes : Aspects of Schema Theory. Hillsdale, NJ. : Lawrence Erlbaum Associates, 1984. 144 p.
29. Markus H. Self-schemata and processing information about the self // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997. Vol 35, № 4. P. 63–78.
30. Bartlett F. C. Remembering: A study in experimental and social psychology. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1932. 317 p.
31. Neisser U. Cognition and Reality. San Francisco : W. H. Freeman, 1976. 230 p.
32. Turner R. M. Adaptive Reasoning for Real-World Problems: A Schema-Based Approach. Hillsdale, NJ. : Lawrence Erlbaum Associates, 1994. 260 p.
33. Landau R. J., Goldfried M. R. The assessment of schemata: A unifying framework for cognitive, behavioral, and traditional assessment // *Assessment strategies for cognitive-behavioral interventions* / eds. P. C. Kendall, S. D. Hollon. N.Y. : Academic Press, 1981. P. 363–399.
34. Kumar N. Self-Esteem and Its Impact on Performance // *Indian Journal of Positive Psychology*. 2017. Vol. 8, № 2. P. 142–157.
35. Zaff J. F., Hair E. C. Positive Development of the Self : Self-Concept, Self-Esteem, and Identity // *Well-Being : Positive Development across the Life Course* / ed. M. H. Bornstein. Mahwah, NJ : Psychology Press, 2003. P. 235–253.
36. Шамионов П. М., Бескова Т. В. Методика диагностики субъективного благополучия личности // *Психологические исследования*. 2018. Т. 11, № 60. С. 8–16.

#### Образец для цитирования:

Чернов А. Ю., Зиновьева Д. М., Водопьянова Н. Е., Фомина О. О. Структура и виды когнитивных схем психологического благополучия // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2020. Т. 9, вып. 1 (33). С. 33–43. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-33-43>

#### Structure and Types of Cognitive Schemes of the Psychological Well-Being

Alexsander Yu. Chernov, Dina M. Zinovyeva, Natalia E. Vodopianova, Olga O. Fomina

Alexsander Yu. Chernov, <https://orcid.org/0000-0002-3850-3055>, Volgograd Institute of Management, branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, 8 Gagarin St., Volgograd 400131, Russia, [chernov@volsu.ru](mailto:chernov@volsu.ru)

Dina M. Zinovyeva, <https://orcid.org/0000-0003-0256-0055>, Volgograd Institute of Management, branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, 8 Gagarin St., Volgograd 400131, Russia, [zinovyeva.dina@yandex.ru](mailto:zinovyeva.dina@yandex.ru)

Natalia E. Vodopianova, <https://orcid.org/0000-0001-9751-913X>, St. Petersburg University, Naberezhnaya Makarova 6, St. Petersburg 199034, Russia, [vodop@mail.ru](mailto:vodop@mail.ru)

Olga O. Fomina, <https://orcid.org/0000-0002-4272-2074>, Volgograd Institute of Management, branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, 8 Gagarin St., Volgograd 400131, Russia, [olgaffomina@gmail.com](mailto:olgaffomina@gmail.com)

The paper presents the results of theoretical and empirical study of psychological well-being from a cognitive point of view, as a mental representation, including the experience of responding to the diverse dynamic challenges of a social situation. We suggested that psychological well-being is a mental schema. We presented the results of the empirical study performed on a sample ( $N = 111$ , aged from 18 to 40 years old), divided into two age groups: 18–25 years old ( $n = 55$ ) and 26–40 years old ( $n = 56$ ), using adapted questionnaire by R. A. Steffenhagen and J. D. Burns, the diagnosing technique for subjective well-being of a person by R. M. Shamionov, T. V. Beskova, descriptive statistics, comparison of mean values (Student  $t$ -test) and regression analysis. The following research results are described in the paper: situational, spiritual, social formats of self-esteem are associated with various parameters of psychological well-being: they form a structural unity, interpreted



as a cognitive schema of well-being. We differentiated "simple", "complex closed" and "complex open" cognitive schemas which are concretized as "contextual", "procedural" and "compensatory" types of cognitive schemas in their content. We established the prevalence of structurally "simple" and "contextual" cognitive schemas in their content in the younger age group with a gradual strengthening of the role of "complex open" "compensatory" schemas in the older age group. The findings of the research can be applied when developing programs of psychological and pedagogical support of students.

**Key words:** psychological well-being, cognitive schema, contextual cognitive schema, procedural cognitive schema, compensatory cognitive schema, age specificity of cognitive schemas

Received: 02.11.2019 / Accepted: 25.11. 2019 / Published: 31.03.2020

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

**Acknowledgments:** *This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 19-013-00401 "Subjective and interpersonal predictors of psychological well-being").*

## References

1. Aver'yanova O. Yu., Shavshasheva L. V. Psychological well-being of the individual. In: *Integratsiya nauki i obrazovaniya v 21 veke: psikhologiya, pedagogika, defektologiya: materialy Vseros. s mezhdunar. uchastiem nauch.-prakt. konf.* (Saransk, 3–4 dekabrya 2015). Sankt-Peterburg, Sankt-Peterburgskiy gosudarstvennyy institut psikhologii i sotsial'noy raboty, 2016, pp. 10–15 (in Russian).
2. Bessonova Yu. V. On the structure of psychological well-being. In: *Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti v sovremenom obrazovatel'nom prostranstve: sb. statey* [Psychological Well-being of a Person in the Modern Educational Framework: Collection of Papers]. Compl. Yu. V. Bratchikova. Ekaterinburg, Ural State Pedagogical University, 2013, pp. 30–35 (in Russian).
3. Bocharova E. E., Tarasova L. E. Subjective Well-being and Social Activity of the Person in Different Social and Cultural Conditions. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2012, no. 8 (16). Available at: <https://elibrary.ru/contentsasp> (accessed 14 January 2019) (in Russian).
4. Shamionov R. M. *Psikhologiya sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* [Psychology of Subjective Well-being of the Person]. Saratov, Izd-vo Sarat. un-ta, 2004. 180 p. (in Russian).
5. Dasgupta P. *Human Well-Being and the Natural Environment*. Oxford, Oxford University Press, 2001. 305 p.
6. Diener E., Emmons R. A., Larsen R. J. Griffin S. The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 1985, vol. 49, no. 1, pp. 71–75.
7. Bocharova E. E. On the issue of internal determinants of a person's subjective well-being. *Izvestiya Penzenskogo gos. ped. un-ta imeni V. G. Belinskogo*, 2008, no. 10, pp. 226–231 (in Russian).
8. Budaeva A. Yu., Khalifaeva O. A. Psikhologicheskoe blagopoluchie kak odin iz pokazateley psikhologicheskogo zdorov'ya lichnosti [Psychological well-being as one of the indicators of a person's psychological health] In: *Psikhologicheskoe zdorov'e cheloveka: zhiznennyye resursy i zhiznennyy potentsial: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Psychological Health of a Person: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference] (Krasnoyarsk, 28–29 noyabrya 2014 g). Krasnoyarsk, 2014, pp. 120–127 (in Russian).
9. Kostina S. S., Osin E. N. Ideas of a happy and meaningful life: are they related to psychological well-being? *Paradigma: filosofsko-kul'turologicheskiy al'manakh* [Paradigm: Philosophical and Culturological Almanac], 2012, vol. 3, pp. 179–188 (in Russian).
10. Badhwar N. K. Objectivity and Subjectivity in Theories of Well-Being. *Philosophy and Public Policy Quarterly*, 2004, vol. 32, no. 1, pp. 30–38.
11. Rice T. W., Steele B. J. Subjective well-being and culture across time and space. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2004, vol. 35, no. 6, pp. 633–647.
12. Schafer R. B. *Relationships and Well-Being over the Life Stages*. New York, Praeger, 1991. 180 p.
13. Tomer J. F. Human Well-Being: A New Approach Based on Overall and Ordinary Functionings. *Review of Social Economy*, 2002, vol. 60, no. 1, pp. 23–28.
14. Kulikov L. V. Health and subjective well-being. In: *Psikhologiya zdorov'ya* [Psychology of Health]. Ed. G. S. Nikiforov. St. Petersburg, Piter Publ., 2000, pp. 33–45 (in Russian).
15. Pavlitskaya Ya. I. Socio-Psychological Analysis of the Levels and Types of Well-Being Personal. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Current Issues of Science and Education], 2015, no. 1, pt. 1, pp. 1–9 (in Russian).
16. Uryvaev V. A., Petrov D. V., Shutov A. S., Petrova G. D., Tarasova A. A. Dynamics of students' subjective well-being in the learning process: a longitudinal study. *Psikhologiya i meditsina: puti poiska optimal'nogo vzaimodeystviya: materialy XI mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Psychology and Medicine: the search for optimal interaction: proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference]. Ryazan', RyazGMU, 2011, pp. 89–94 (in Russian).
17. Gilibert D., Cambon L. Paradigms of the Sociocognitive Approach. *A Sociocognitive Approach to Social Norms*. Ed. N. Dubois. London, Routledge, 2003, pp. 38–69.
18. Huang J. Emotional Intelligence and Subjective Well-Being: Altruistic Behavior as a Mediator. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 2018, vol. 46, iss. 5, pp. 749–762.
19. King K. A. Self-Concept and Self-Esteem: A Clarification of Terms. Contributors. *Journal of School Health*, 1997, vol. 67, iss. 2, pp. 68–74.
20. Steffenhagen R. A., Burns J. D. *Social Dynamics of Self-Esteem: Theory to Therapy*. New York, Praeger, 1987. 245 p.
21. Sokolova M. V. *Shkala sub"ektivnogo blagopoluchiya* [The Scale of Subjective Well-Being]. Yaroslavl', NPTs "Psikhodiagnostika", 1996. 14 p. (in Russian).
22. Freeman R. B. Work and Well-Being: Introduction. *National Institute Economic Review*, 2009, no. 209, pp. 70–81.



23. Luhmann M., Hofmann W., Eid M., Lucas R. E. Subjective Well-Being and Adaptation to Life Events: A Meta-Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012, vol. 102, no. 3, pp. 592–615.
24. Orlova D. G. Psychological and subjective well-being: definition, structure and research (review of current publications). *Vestnik PGGPU. Ser. 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki* [Vestnik PSHPU. Series 1. Psychological and Pedagogical Sciences], 2015, iss. 1, pp. 28–36 (in Russian).
25. Haybron D. M. On Being Happy or Unhappy. *Philosophy and Phenomenological Research*, 2005, vol. 71, iss. 2, pp. 287–317.
26. Shamionov R. M. Ethnocultural factors of the subjective well-being of the person. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2014, vol. 35, no. 4, pp. 68–81 (in Russian).
27. Green B. Understand Schema, Understand Difference. *Journal of Instructional Psychology*, 2010, vol. 37, iss. 2, pp. 133–148.
28. Mandler J. M. *Stories, Scripts, and Scenes: Aspects of Schema Theory*. Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum Associates, 1984. 144 p.
29. Markus H. Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, vol. 35, no. 4, pp. 63–78.
30. Bartlett F. C. *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, 1932. 317 p.
31. Neisser U. *Cognition and Reality*. San Francisco, W. H. Freeman, 1976. 230 p.
32. Turner R. M. *Adaptive Reasoning for Real-World Problems: A Schema-Based Approach*. Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum Associates, 1994. 260 p.
33. Landau, R. J., Goldfried M. R. The assessment of schemata: A unifying framework for cognitive, behavioral, and traditional assessment. In: *Assessment strategies for cognitive-behavioral interventions*. Eds. P. C. Kendall, S. D. Hollon. New York, Academic Press, 1981, pp. 363–399.
34. Kumar N. Self-Esteem and Its Impact on Performance. *Indian Journal of Positive Psychology*, 2017, vol. 8, no. 2, pp. 142–157.
35. Zaff J. F., Hair E.C. Positive Development of the Self: Self-Concept, Self-Esteem, and Identity. In: *Well-Being: Positive Development across the Life Cours*. Ed. M. H. Bornstein. Mahwah, NJ, Psychology Press, 2003, pp. 235–253.
36. Shamionov R. M., Beskova T. V. Methods of diagnosis of subjective well-being of the individual. *Journal Editorial Board*, 2018, vol. 11, no. 60, pp. 8–16 (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Chernov A. Yu., Zinovyeva D. M., Vodopianova N. E., Fomina O. O. Structure and Types of Cognitive Schemes of the Psychological Well-Being. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 1 (33), pp. 33–43 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-33-43>

---



# Relationship between Adaptation and Coping Behaviour of International Students in Russia

Nikolay I. Leonov,

Hasan Hasan Falah Hasan

Leonov Nikolay Ilyich, PhD in Psychology, Professor, Head of the Department of Social Psychology and Conflictology, Udmurt State University, Izhevsk, Russia, nileonov@mail.ru

Hasan Hasan Falah Hasan, post-graduate student, Department of Social Psychology and Conflictology, Udmurt State University, Izhevsk, Russia, hassanfalah1985@gmail.com

The purpose of the study presented in the article is to generalize theoretical and empirical studies on the relationship between adaptation and coping behaviour of international students in Russia. There is a pronounced tendency towards the increase in international students wishing to obtain higher education in Russia. Not only the "geography" of international students is expanding, but the number of Russian universities willing to enrol the students is also increasing. In conditions of modern multicultural education an individual must actively adapt to inevitable changes due to the very specifics of any internationally oriented university. Expansion of academic mobility practices (educational, communicative, sociocultural, etc.) leads to a wide variety of problems and risks. We summarized the data of fundamental and applied studies on the problems of adaptation and copying behaviour of international students. We noted that adaptation of the students is a complex phenomenon that includes several different types of adaptation (physical, moral and informational, sociocultural, etc.). Success of the adaptation process is ensured by the adequate interaction of international students within the sociocultural and intellectual environment of the university. The results of the study can be implemented in the development of educational programs for academic mobility of students, as well as the youth policy programs.

**Keywords:** foreign students, difficult life situation, adaptation, coping behaviour, coping strategies.

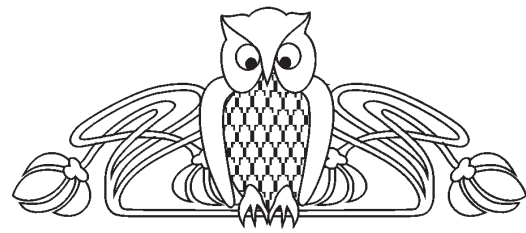
Received: 01.10.2019 / Accepted: 28.10.2019 / Published: 31.03.2020

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-44-47>

## Introduction

More recently, it has become a frequent phenomenon when young people from different countries come to study in Russia. However, foreigners face a number of problems when they arrive in the country that differs from their homeland in culture, traditions and even language. Such problems include adaptation to a new social environment, the language barrier, living conditions, legalization, as well as a number of other difficulties. Many international students can face a sociocultural shock associated



with unusual realities of a new place and new living conditions. Foreigners have to adapt to the new conditions. Basically, a person experiences similar stress when he/she comes to another country, which is different from his/her native one. Therefore, when changing the culture and realities, some foreigners find themselves in a very difficult situation.

It is specifically important to consider that international students are mostly very young people who have just finished school, left their usual conditions, life, and relatives. Clearly, everyone experiences such dramatic changes in their lives differently and suffers from anxiety, unequally aware of the severity of the effects. For many people it is difficult to cope with these changes, but step-by-step almost everyone gets used to the new lifestyle and realizes that they can adapt to the new conditions and continue to live on, becoming accustomed to a previously unknown culture. In this regard, it is very important for international students to be able to cope with numerous life problems and difficulties, maintain psychological health and successfully develop their skills, adapting to both social and personal transformations and crises. We raise the question whether it is necessary to consider this phenomenon, on the one hand, as adaptation to the new requirements of the emerging international system, and, on the other hand, as a partnership of national educational systems at the international level.

The purpose of the study presented in the article is to generalize theoretical and empirical studies on the relationship between adaptation and coping behaviour of international students in Russia.

## Adaptation problems experienced by international students

There are very few papers written by modern researchers showing the specifics of socio-psychological adaptation of the 1<sup>st</sup> year international students at Russian universities [1, 2] presenting the level characteristics of adaptation process [3], or describing difficulties of adaptation process, such as linguistic, moral and informational, climatic, material, communicative and other issues.

For sure, the ability to overcome the difficulty of "entering" the new macro-(ethnosocial and ethnocultural) environment and micro-(interethnic) environment is of particular importance [4]. Arriving in Russia, international students are also "entering"



the new sociocultural environment where at first they find it hard to adjust. The socio-ethnocultural adaptation of foreigners involves the ability to maintain a regular way of life (if it does not contradict the way of life typical of the country), in adopting a foreign culture, respecting foreign traditions, values and norms. It is possible that the person becomes nostalgic after some period of time, when he/she gets used to the new conditions and feels tired from someone else's social environment that he/she cannot accept as his/her own.

One of the important problems in the international students' adaptation in Russia is their language studies. The most difficult aspect is dissimilarity of the Russian language to other languages, including Cyrillic alphabet, and the content itself. There are significant differences between the colloquial and the written (literary) languages. This affects the perception of information; students often experience significant difficulties in understanding lectures or preparing for their classes. The number of difficulties arises – adaptation to the language, adaptation to the culture, adaptation to the society. Therefore, to study the Russian language in Russia means not just to master the learning or communication tool, but also to explore the culture, customs, literature and achievements of the Russian cinematography, theatre, etc. Finally, as a result of the studies, they become able to understand the Russian character and engage in closer interaction with representatives of the new culture. In other words, the experience of communicative interaction in the new conditions and communication environment significantly allows to solve a number of problems for the students adapting to them.

Language education brings about the need for international students to be ready and capable to live and work in a changing world with its problems, to successfully implement various forms of communication with speakers belonging to foreign linguistic cultures. Since the ability to verbal communication at the intercultural level affects the sphere of social relations between people, it is necessary for students to develop not only language skills, but also personal qualities that allow them to effectively interact and conduct a peaceful dialogue with representatives of other cultures. The personal qualities must, first of all, include intercultural tolerance, i.e. the ability to understand, accept the cultural characteristics of a representative of another culture, seeing him/her as a bearer of other values, ways of thinking, forms of behaviour and thereby avoid intercultural conflicts.

Intercultural tolerance is an integral quality characteristic of a linguistic persona in general and a secondary linguistic persona in particular. Intercultural tolerance is both a value and a goal for students. In order for an individual who has grown up in one linguistic culture to be able to understand the peculiarities of another foreign culture and be tolerant of

them, it is necessary that the educational process is not only aimed at improving communicative skills, but also helps students to become familiar with the cultural phenomena of the target-language country. Moreover, alongside description of the cultural characteristics of the country and native speakers of the target language, it is recommended to discuss the problems of the ever-changing global world – the problems of racism, discrimination, ethnocentrism, national problems and ways to solve them.

### **The problem of coping behaviour**

The person's adaptation to life can be disturbed in a difficult situation due to external or internal influences. An individual cannot satisfy his/her life needs with previously developed methods and models of behaviour. In this regard, it is particularly relevant to address the issue of an individual's development of effective coping behaviour strategies.

According to the majority of researchers, coping behaviour is one of the types of social behaviour associated with ensuring productivity, maintaining the health and well-being of a person [5, 6], characterized by a person's focus on overcoming difficult life situations in ways appropriate to personal characteristics and situations [7]. The meaning of this kind of a person's social behaviour, according to T. L. Kryukova [8], is to master, solve, ease, get used to or evade the requirements of a difficult situation.

Without getting deeper into the historical and psychological background of the problem development, we note that the operationalization of the "coping" construct is associated with its interpretation as a way of person's behaviour in stressful situations, as a mechanism for overcoming (stopping) stress (regulating emotions and controlling over the problems that cause distress) [9], as a mechanism for regulating (maintaining) the balance between the requirements of the environment and the internal resources of the person as a subject of adaptation [10], as the quality of the individual (stress resistance, resiliency, etc.) [11], as manifestation of subjective human capacities in mobilizing the personal potential in solving the emerging problems, and the choice of strategies to cope with difficult life situations [12].

We should note that there are two fundamentally different approaches to the definition of coping in the psychological literature. Proponents of the first approach see coping as a broad concept that includes psychological defence mechanisms alongside conscious, transformative strategies. 'Broadly speaking, *coping* includes all types of the subject's interaction with external or internal tasks – attempts to master or ease, get used to or evade the requirements of a problem situation' [13, p. 21]. R. Lazarus and S. Folkman [14] define coping as a dynamic interaction of a person with a situation, as cognitive, behavioural and emotional efforts aimed at eliminating external



or internal contradictions. In this case, according to the data obtained from foreign sources, the following concepts are actively used: “active coping”, “transformational coping”, “regressive coping”, and “avoidance coping”.

Representatives of the second approach distinguish coping and defence as specific forms of behaviour. So, for example, N. Haan [15], proposing a similar differentiation of concepts, clarifies that coping mechanism and defence mechanism are based on identical processes, but have the opposite focus. The researcher distinguishes between these mechanisms according to several parameters: in particular, coping is flexible, purposeful, and considers peculiarities of the situation; defence is rigid and automated, while emphasizing that coping involves processes of thinking, analyzing the situation and is highly differentiated, while defence mechanisms involve a greater number of unconscious reactions [15].

In general, we note that, despite the large number of studies carried out in the field of coping strategies, the question of its various strategies remains debatable and the most complicated one. When overcoming difficult life situations, a person uses a wide range of active (coping strategies) and passive (defensive mechanisms) strategies, which are the most important forms of adaptation processes. In this regard, L. I. Antsyferova's opinion is appealing to us. According to it, 'coping is a process where at different stages the subject uses various strategies, sometimes even combining them. Moreover, there are no strategies that would be effective in all difficult situations' [16, p. 16]. It is necessary and possible to teach a person to overcome life difficulties, but it is the person who chooses the methods based on his/her individual psychological characteristics, life experience, significance of events and other factors [17].

Empirical studies of foreign students' coping strategies in the new sociocultural and educational conditions show that the preferences of foreign students in overcoming difficult situations are associated with significance reassessment (subjective decrease) of the emerging difficulties [18], self-control of emotions and a rational choice of the further behaviour strategy [19], and specific strategies of self-presentation (exemplary conduct and desire to please other people) [4]. The data presented in a number of studies [1, 18, 19] shows that Russian students demonstrate the preference for manifestation of self-control, self-possession, internal repression, and independence in overcoming difficult life situations to a lesser degree.

## Conclusion

Summarizing the foregoing, we emphasize that the study on international students' psychological adaptation requires the integrated approach and comprehensive analysis of subjective and objective

difficulties that a person faces in the new life conditions, as well as various kinds of individual and psychological indicators and personal characteristics that contribute to or prevent the person's effective adaptation.

The results of the study can be implemented in the development of educational programs for academic mobility of students, as well as youth policy programs.

## References

1. Pugachev I. A., Budiltseva M. B., Varlamova I. Y. Adaptation of Foreign Students to the Conditions of Life and Education in Russia: A Complex Approach. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 2018, vol.15, no. 2, pp. 225–235 (in Russian). DOI: 10.22363/2312-8011-2018-15-2-225-235
2. Krivtsova I. O. Sociocultural adaptation of foreign students to the educational environment of a Russian university. *Fundamental'nyye issledovaniya* [Basic Research], 2011, no. 8, pp. 284–288 (in Russian).
3. Berestneva O. G., Marukhina O. V., Shcherbakov D. O. The problem of adaptation of foreign students as a problem of adaptation of the activity subject to the modified conditions. *Nauchnoe obozrenie. Psikhologicheskie nauki* [The Scientific Review. Psychological Science], 2014, no. 1, pp. 15–16 (in Russian).
4. Ryaguzova E. V. The Script Adaptation of Foreign Students in Russia. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 63–73 (in Russian). DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-63-73
5. Shamionov R. M. Attitude to change and tolerance to uncertainty as predictors of adaptability and adaptive readiness. *Rossiiskiy psikhologicheskii zhurnal* [Russian Psychological Journal], 2017, vol. 14, no. 2, pp. 90–104 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2017.2.5
6. Bocharova E. E. The person's adaptive readiness to social changes. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015, vol. 4, iss. 1, pp. 45–51 (in Russian).
7. Kryukova T. L. Age and cross-cultural differences in coping strategies. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psikhologicheskii zhurnal], 2010, vol. 26, no. 2, pp. 5–15 (in Russian).
8. Kryukova T. L. *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya* [Psychology of Coping Behavior]. Kostroma, Avantitil Publ., 2004. 343 p. (in Russian)
9. *Sovladayushcheye povedeniye: Sovremennoye sostoyaniye i perspektivy* [Coping Behavior: Current Status and Prospects]. A. L. Zhuravleva, T. L. Kryukova, E. A. Sergienko, eds. Moscow, IP RAS, 2008. 474 p. (in Russian).
10. Krupnov A. I., Sheptura A. V. Psychological differences in the manifestation of adaptability in different groups of foreign students. *RUDN Journal. Ser. Psychology and Pedagogics*, 2014, no. 3, pp. 66–70 (in Russian).
11. Ivanova N. L., Mnatsakanyan I. A. Cross-cultural adaptation of students. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psikhologii], 2006, no. 5, pp. 90–100 (in Russian).



12. Leonov N. I., Hasan H. F. Coping resources of foreign students in difficult life situations. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of the Udmurt. University. Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2019, vol. 29, iss. 3, pp. 291–297 (in Russian). DOI: 10.35634/2412-9550-2019-29-3-291-297
13. Nartova-Bochaver S. K. Coping behavior in the system of concepts of psychology. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psikhologicheskii zhurnal], 1997, vol. 18, no. 5, pp. 20–30 (in Russian).
14. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. New York, Springer Publishing House, 1984. 456 p.
15. Haan N. Proposed model of ego functioning: coping and defense mechanisms in relationship to IQ change. *Psychological Monographs: General and Applied*, 1963, vol. 77, no. 8, pp. 1–23. DOI: 10.1037/h0093848
16. Antsyferova L. I. Personality in difficult life conditions: rethinking, transformation of situations and psychological defense. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psikhologicheskii zhurnal], 1994, vol. 15, no. 1, pp. 3–18 (in Russian).
17. Korzhova E. I. *Psychology of life orientations of the person*. St. Petersburg, RKhGA Publ., 2006. 384 p. (in Russian).
18. Yashchenko Ye. F., Lashchenko D. A., Lazorak O. V. Subjective comfort, coping strategies and types of accentuations of personality of Russian and Indonesian university students. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kemerovo State University], 2019, vol. 1, no. 2, pp. 467–477 (in Russian). DOI: 10.21603/2078-8975-2019-21-2-467-477
19. Pilishvili T. S., Shabdanbekova Z. Sh. Coping strategies and the time perspective of the personality of Russian and Kyrgyz students. *Gumanizatsiya obrazovaniya* [Gumanizatsiya obrazovaniya], 2017, no. 4, pp. 72–78 (in Russian).

**Cite this article as:**

Leonov N. I., Hasan H. H. F. Relationship Between Adaptation and Coping Behaviour of International Students in Russia. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 1 (33), pp. 44–47 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-44-47>

УДК 316.6

**Соотношение адаптации и совладающего поведения иностранных студентов в России**

**Н. И. Леонов**, **Х. Х. Ф. Хасан**

Леонов Николай Ильич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии и конфликтологии, Удмуртский государственный университет, Ижевск, [nileonov@mail.ru](mailto:nileonov@mail.ru)

Хасан Хасан Фалах Хасан, аспирант, кафедра социальной психологии и конфликтологии, Удмуртский государственный университет, Ижевск, [hassanfalah1985@gmail.com](mailto:hassanfalah1985@gmail.com)

Цель исследования, представленного в статье, заключается в обобщении и теоретико-эмпирическом изучении проблемы соотношения адаптации и совладающего поведения иностранных студентов в России. Выраженной тенденцией является увеличение количества иностранных студентов, желающих получить высшее образование в России. Не только расширяется «география» контингента зарубежных обучающихся, но и увеличивается количество российских вузов, готовых принять иностранных студентов. В современном поликультурном образовании от

личности требуется активная адаптация к неизбежным изменениям, обусловленным самой спецификой международно ориентированного вуза. Расширение практики академической мобильности (образовательной, коммуникативной, социокультурной и др.) порождает множество разнообразных проблем и рисков. Обобщены данные фундаментальных и прикладных исследований, посвященных проблеме адаптации и копинг-поведения иностранных студентов. Отмечено, что адаптация иностранных студентов – это комплексное явление, включающее несколько разнородных видов адаптации (физическая, нравственно-информационная, социокультурная и т. д.). Успешность процесса адаптации обеспечивается адекватным взаимодействием иностранных студентов с социокультурной и интеллектуальной средой вуза. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке образовательных программ академической мобильности студентов, а также программ молодежной политики.

**Ключевые слова:** иностранные студенты, трудная жизненная ситуация, адаптация, совладающее поведение, копинг-стратегии.

Поступила в редакцию: 10.10.2019 / Принята: 28.10.2019 / Опубликовано: 31.03.2020

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

**Образец для цитирования:**

Леонов Н. И., Хасан Х. Х. Ф. Соотношение адаптации и совладающего поведения иностранных студентов в России // *Иzv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*. 2020. Т. 9, вып. 1 (33). С. 44–47. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-44-47>





УДК 159.922

## Эмоциональная саморегуляция дошкольников и детско-родительские отношения

С. С. Савенышева, Н. Н. Смирнова, А. В. Жаркова



Савенышева Светлана Станиславовна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, owslsveta@mail.ru

Смирнова Наталья Николаевна, аспирант, кафедра психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, sorokina-smirnova@yandex.ru

Жаркова Александра Владиславовна, магистр, кафедра психического здоровья и раннего сопровождения детей и родителей, Санкт-Петербургский государственный университет, alkszharkova@yandex.ru

Цель исследования, представленного в статье, состоит в изучении особенностей стратегий эмоциональной саморегуляции (ЭС) дошкольников в связи с особенностями эмоционального детско-родительского взаимодействия и отклонениями в воспитании родителей. Предположительно развитие эмоциональной саморегуляции дошкольника зависит от его пола; отрицательно окрашенное и не поддерживающее взаимодействие родителей с ребенком определяют менее зрелые способы ЭС дошкольников; взаимосвязь стратегий ЭС и детско-родительских отношений зависит от пола ребенка и родителя. В исследовании приняли участие 143 дошкольника в возрасте 5–7 лет ( $M = 6,0$ ), из которых 75 мальчиков и 67 девочек, 218 родителей (140 матерей и 80 отцов) и 8 воспитателей. Для изучения особенностей саморегуляции были использованы методика «Диагностика эмоциональной саморегуляции дошкольника» (Н. Н. Смирнова, С. С. Савенышева) и анкеты диагностики стратегий эмоциональной саморегуляции дошкольников для родителей и для воспитателей; для изучения детско-родительских отношений использовались «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» (А. И. Захарова), методика «Анализ семейного воспитания» (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис). Показано, что в старшем дошкольном возрасте конструктивные стратегии уже преобладают над неконструктивными. Девочки в старшем дошкольном возрасте характеризуются более конструктивными и более зрелыми стратегиями эмоциональной саморегуляции по сравнению с мальчиками. Выявлено, что большая частота использования дошкольниками конструктивных стратегий эмоциональной саморегуляции определяется принятием и близостью с ребенком со стороны матери, ее родительской зрелостью и позитивным фоном эмоционального взаимодействия с отцом. Использование дошкольниками поведенческих стратегий эмоциональной саморегуляции связано с позитивным эмоциональным фоном взаимодействия обоих родителей, эмоциональной поддержкой со стороны матери, а также с низкой выраженностью проекции на ребенка нежелательных качеств матерью.

**Ключевые слова:** эмоциональная саморегуляция, дошкольники, детско-родительское эмоциональное взаимодействие, отклонения в воспитании, конструктивные стратегии эмоциональной саморегуляции.

Поступила в редакцию: 14.08.2019 / Принята: 28.10.2019 / Опубликовано: 31.03.2020

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-48-57>

### Введение

Дошкольный возраст – период интенсивного формирования эмоциональной сферы ребенка, и одним из значимых приобретений этого периода является формирование эмоциональной регуляции. Данный возраст – это период социализации, когда ребенок начинает активно общаться не только с родителями. Управление своими эмоциями играет важнейшую роль во взаимодействии ребенка с окружающими – сверстниками и взрослыми. Исследования показывают, что социальная компетентность ребенка в более старшем возрасте тесно связана именно с эмоциональной саморегуляцией дошкольника [1].

Рассмотрим подробнее понятие «эмоциональная саморегуляция». В отечественной психологии термин «эмоциональная саморегуляция» (далее ЭС) дошкольников чаще всего применяется для обозначения процессов, посредством которых дети контролируют и регулируют свое эмоциональное состояние и способы его выражения [2]. Большинство ученых сходятся во мнении, что ЭС включает в себя навыки управлять эмоциями, находить конструктивные способы справляться с отрицательными эмоциями и управлять выражением сильных эмоций [3].

В зарубежной психологии существует большее количество определений ЭС. Проведенный анализ показал, что разными авторами подчеркивается не ограничение эмоциональной регуляции только контролем или подавлением эмоций, но включение осознания и оценки своего эмоционального опыта, его изменения, целенаправленность, преднамеренность и направленность на адаптацию [4].

Так, Н. Эйзенберг и Т. Спинрад определяют ЭС как процесс инициирования, торможения, избегания, удержания или изменения возникновения, формы, интенсивности или продолжительности внутреннего эмоционального состояния, связанного с эмоциями физиологических процессов, процессов внимания, мотивационного состояния и/или поведенческих проявлений



(сопутствующих эмоции), служащих для биологической или социальной адаптации (связанной с воздействием) или достижения индивидуальных целей [5]. Данного определения придерживается большая часть современных зарубежных исследователей ЭС.

В дошкольном возрасте идет активное развитие всей эмоциональной сферы. Так, наблюдается повышение уровня осведомленности дошкольника о причинах эмоций и чувств, способах их выражения, в расширении круга объектов эмпатии и форм ее проявления, а также в последовательной активизации всех механизмов произвольной регуляции эмоций [6]. Что касается ЭС, то в данный период ребенок значительно расширяет спектр стратегий саморегуляции, у него появляется все больше самостоятельных стратегий саморегуляции, а в 5 лет – более сложный вариант копинг-стратегии «позитивная переоценка» [7]. Он также учится подавлять социально не поощряемые эмоции (зависть, обида, презрение) и значительно реже симулировать или маскировать их [6]. Исследований половых различий в ЭС крайне мало. Так, было обнаружено, что мальчики чаще используют поведенческие стратегии, чем девочки, а девочки чаще прибегают к стратегии поиска социальной поддержки [7].

Становление ЭС дошкольника тесно связано с детско-родительскими отношениями, так как именно у близких взрослых ребенок учится тем или иным способам совладания с эмоциями, именно от взрослых он получает подкрепление тех или иных форм его реагирования на сложные, фрустрирующие ситуации. Поскольку отечественных исследований взаимосвязей ЭС и детско-родительских отношений крайне мало, мы обратились к результатам зарубежных исследований.

Н. Эйзенберг, Т. Спинрад и А. Камберленд разработали модель социализирующего поведения эмоциональной сферы ребенка и предложили 4 направления, как родители могут социализировать эмоции своих детей: а) реакция родителей на эмоции детей; б) обсуждение эмоций с детьми; в) выражение эмоций родителями; г) выбор или изменение ситуаций родителями [8].

О роли родителей как модели пишет П. Коул с соавторами: чувствительные, отзывчивые родители создают модель позитивного реагирования, тогда как выражение высокого уровня негативных эмоций, неподдерживающее поведение вызывает дизрегуляцию и жестокость [9]. Значение реагирования родителей на эмоции для формирования ЭС детей подчеркивается и другими исследователями: негативное, неподдерживающее поведение родителя связано с дизрегуляцией эмоций детей и эмоциональной реактивностью

[10, 11]. Дети, чьи родители реагируют на выражение отрицательных эмоций наказанием за них или их подавлением, демонстрируют более низкий уровень эмоциональной компетентности [12]. М. Давидов и Дж. Крюзек обнаружили, что отзывчивость родителей на дистресс детей определяет, насколько хорошо дети научаются регулировать свои негативные эмоции, но это зависит от пола: влияние матерей на их дочерей наблюдается в меньшей степени. Материнская отзывчивость на дистресс ребенка также является предиктором позитивного и эмпатического реагирования на других. Материнская теплота связана с лучшей регуляцией позитивных эмоций у детей [13]. При этом в другом исследовании была показана роль социальной поддержки позитивных и негативных эмоций детей отцами [14].

Отрицательное или игнорирующее отношение к ребенку в целом, проявляющееся в пренебрежении и жестоком обращении с ним, оказывает значительное влияние на развития его ЭС. В метаанализе 58 исследований, посвященных данной проблеме, было показано, что дети при подобном обращении родителей демонстрируют больше отрицательных эмоций и в целом эмоциональную дизрегуляцию [15].

Значительное количество исследований связи ЭС и детско-родительских отношений было проведено в русле теории привязанности. Идею зависимости ЭС от типа привязанности исследователи обосновывают тем, что дети с безопасной привязанностью интернализируют эффективные стратегии ЭС в отношениях с близким взрослым и способны успешно применять адаптивные стратегии ЭС уже вне отношений привязанности, когда фигура привязанности отсутствует [16]. Так, исследования показали, что дети с безопасным типом привязанности чаще используют конструктивные копинг-стратегии, такие как поиск социальной поддержки и разрешение проблем [17], тогда как дети с избегающим или тревожным типом привязанности чаще характеризуются эмоциональной дизрегуляцией и подавлением эмоций [18], а дети только с избегающим типом привязанности реже используют самостоятельные стратегии ЭС и стратегии утешения [19].

Таким образом, можно отметить, что влияние родителей на формирование эмоциональной саморегуляции многоаспектно и при этом еще недостаточно изучено на российской выборке, а в зарубежных исследованиях редко учитывается пол ребенка и родителя или чаще изучаются только матери.

В связи с этим целью исследования являлось изучение особенностей саморегуляции дошкольников и их взаимосвязи с детско-родительскими отношениями.



*Гипотезы исследования:* развитие ЭС дошкольников зависит от пола дошкольника; отрицательно окрашенное и неподдерживающее взаимодействие родителей с ребенком определяет менее зрелые способы ЭС дошкольников; взаимосвязь стратегий ЭС и детско-родительских отношений зависит от пола ребенка и родителя.

## Материалы и методы

*Выборка:* всего в исследовании приняли участие 143 дошкольника в возрасте 5–7 лет (средний возраст 6,0 года), из которых 75 мальчиков и 67 девочек, 218 родителей (140 матерей и 80 отцов) и 8 воспитателей, проживающих в Санкт-Петербурге.

*Методики.* В связи со слабой разработанностью методик диагностики ЭС нами была разработана методика «Диагностика эмоциональной саморегуляции дошкольника», которая включает 3 части – проективную методику для диагностики стратегий ЭС дошкольников, анкету диагностики стратегий ЭС дошкольников для родителей и анкету диагностики стратегий ЭС дошкольников для воспитателей. Проективная методика диагностики стратегий ЭС для дошкольников состоит из 8 изображений сложных эмоциональных ситуаций, в которых может оказаться ребенок, и 16 различных стратегий поведения. К каждой ситуации ребенок должен выбрать 3 стратегии. Выбранные ребенком стратегии делятся на 1) конструктивные, нейтральные, неконструктивные и 2) эмоциональные, интеллектуальные, поведенческие, после чего подсчитывается процент выбора разных типов стратегий из каждой группы. Анкета изучения стратегий ЭС дошкольника для родителей включала схожие эмоциональные ситуации (9 ситуаций) с 14 вариантами поведения (стратегий ЭС) ребенка. В каждой ситуации родитель отмечает, характерна или нет данная стратегия для ребенка. Подобная анкета была предложена и воспитателям. Таким образом, оценка ЭС дошкольника проводилась с трех сторон – со стороны родителей, воспитателей и экспериментальной оценки ЭС у самих дошкольников.

Для изучения детско-родительских отношений в выборке 171 родителя (96 матерей и 75 отцов) использовался опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) А. И. Захаровой [20], а в выборке 47 матерей использовалась методика «Анализ семейного воспитания» (АСВ) Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса [20].

*Методы.* Анализ средних значений, однофакторный дисперсионный анализ, корреляционный анализ по Спирмену, регрессионный анализ.

## Результаты и их обсуждение

Результаты изучения стратегий ЭС дошкольников по критерию их конструктивности/неконструктивности с учетом фактора пола представлены в табл. 1.

И родители, и воспитатели, и сами дошкольники отмечают большее количество конструктивных стратегий ЭС (68% родителей и воспитателей и 57% дошкольники). Более низкий результат у дошкольников может быть связан с более широким спектром ситуаций по сравнению с анкетами родителей и воспитателей. Наименьшее количество неконструктивных стратегий ЭС у дошкольников отмечают родители (13%), а воспитатели и сами дошкольники – примерно одинаковое их количество (17 и 18% соответственно).

Сравнительный анализ частоты конструктивных стратегий ЭС дошкольников по полу показал сходные тенденции по оценке трех групп: достоверно более высокий уровень конструктивных стратегий у девочек по сравнению с мальчиками по оценке родителей и воспитателей ( $p < 0,05$  и  $p < 0,01$  соответственно) и различия на уровне статистической тенденции по оценке самих дошкольников ( $p = 0,061$ ). При этом наиболее явные различия отмечают воспитатели. Неконструктивные стратегии ЭС значимо чаще используют мальчики по оценке всех трех групп ( $p < 0,05$ ). Количество нейтральных стратегий ЭС оценивается как сходное у мальчиков и девочек родителями и дошкольниками, однако, по оценке воспитателей, мальчики значимо чаще, чем девочки, используют нейтральные стратегии ЭС ( $p < 0,05$ ).

Исследование стратегий ЭС дошкольников по содержательному критерию (интеллектуальные, эмоциональные, поведенческие) выявило, что интеллектуальных стратегий ЭС отмечается наименьшее количество (по сравнению с эмоциональными и поведенческими) во всех трех группах: наименьшее у воспитателей, наибольшее у дошкольников. Данные различия могут быть связаны с тем, что воспитатели видят детей только в дневное время и вне их привычного домашнего окружения. Более высокий результат у дошкольников может частично объясняться более широким спектром выбора стратегий по сравнению с родителями и воспитателями. Однако даже при этом количество интеллектуальных стратегий ЭС остается незначительным (всего 15% по оценке дошкольников) (табл. 2).

Интересна оценка эмоциональных и поведенческих стратегий ЭС: если воспитатели отмечают больше эмоциональных типов стратегий по сравнению с поведенческими (53% против 45%), то родители и сами дошкольники – больше



Таблица 1 / Table 1

**Выраженность стратегий эмоциональной саморегуляции у дошкольников  
по критерию конструктивности с учетом фактора пола**  
**Manifestation of emotional self-regulation strategies in preschool children according  
to constructiveness criterion with consideration of gender factor**

Методика оценки	Стратегии	Выборка	М	σ	p-уровень
Оценка родителями	Конструктивные	Мальчики	65,73	16,22	<b>,05</b>
		Девочки	71,09	13,36	
		Всего	68,24	15,13	
	Нейтральные	Мальчики	17,49	11,89	,75
		Девочки	18,09	9,59	
		Всего	17,77	10,83	
	Неконструктивные	Мальчики	16,79	14,98	<b>,01</b>
		Девочки	10,82	11,07	
		Всего	13,99	13,57	
Оценка дошкольниками	Конструктивные	Мальчики	55,58	14,84	,06
		Девочки	60,28	14,14	
		Всего	57,81	14,65	
	Нейтральные	Мальчики	23,49	8,56	,95
		Девочки	23,39	9,27	
		Всего	23,44	8,87	
	Неконструктивные	Мальчики	20,93	11,76	<b>,01</b>
		Девочки	16,34	9,58	
		Всего	18,75	10,98	
Оценка воспитателями	Конструктивные	Мальчики	60,17	20,30	<b>,01</b>
		Девочки	77,47	19,61	
		Всего	68,67	21,63	
	Нейтральные	Мальчики	17,48	12,53	<b>,01</b>
		Девочки	9,69	10,11	
		Всего	13,65	11,97	
	Неконструктивные	Мальчики	22,36	18,22	<b>,05</b>
		Девочки	12,84	17,39	
		Всего	17,68	18,30	

поведенческих (родители – 38% эмоциональных и 53% поведенческих, дошкольники – 34 и 49% соответственно). Возможно, это связано с тем, что воспитатели чаще обращают внимание и отмечают у детей именно эмоциональные стратегии ЭС как более яркие и заметные в их поведении в сложных ситуациях.

Сравнительный анализ применения интеллектуальных, эмоциональных и поведенческих стратегий ЭС дошкольников по полу не обнаружил различий в данных стратегиях у мальчиков и у девочек по выбору самих дошкольников, тогда как родители и воспитатели отмечают большую выраженность интеллектуальных и поведенческих стратегий у девочек, а у мальчиков – большую частоту встречаемости эмоцио-

нальных стратегий ЭС. Достоверные различия были выявлены только в частоте встречаемости эмоциональных стратегий ЭС дошкольников по оценке родителей ( $p < 0,05$ ). Таким образом, девочки в старшем дошкольном возрасте характеризуются более конструктивными и более зрелыми стратегиями ЭС по сравнению с мальчиками, что согласуется с существующими данными о более раннем эмоциональном развитии девочек.

Корреляционный анализ стратегий ЭС дошкольников и характеристик детско-родительских отношений выявил наиболее тесную взаимосвязь стратегий ЭС дошкольников по оценке родителей (матерей) и детско-родительских отношений и наименее тесную связь – экспери-



Таблица 2 / Table 2

Выраженность стратегий эмоциональной саморегуляции у дошкольников по критерию содержания (интеллектуальные, эмоциональные и поведенческие) с учетом фактора пола

Manifestation of emotional self-regulation strategies in preschool children according to content criterion (intellectual, emotional and behavioral) with consideration of gender factor

Методика оценки	Стратегии	Выборка	М	σ	p-уровень
Оценка родителями	Интеллектуальные	Мальчики	3,74	6,61	,04
		Девочки	6,18	6,34	
		Всего	4,89	6,58	
	Эмоциональные	Мальчики	44,48	16,79	,03
		Девочки	38,52	14,11	
		Всего	41,69	15,82	
	Поведенческие	Мальчики	51,74	14,86	,16
		Девочки	55,29	13,01	
		Всего	53,41	14,08	
Оценка дошкольниками	Интеллектуальные	Мальчики	15,67	8,79	,77
		Девочки	15,23	8,12	
		Всего	15,46	8,46	
	Эмоциональные	Мальчики	35,16	12,32	,61
		Девочки	34,10	11,89	
		Всего	34,66	12,09	
	Поведенческие	Мальчики	49,16	8,17	,40
		Девочки	50,49	10,50	
		Всего	49,79	9,33	
Оценка воспитателями	Интеллектуальные	Мальчики	0,00	0,00	,01
		Девочки	2,71	6,02	
		Всего	1,27	4,29	
	Эмоциональные	Мальчики	56,19	22,34	,30
		Девочки	49,93	24,40	
		Всего	53,27	23,34	
	Поведенческие	Мальчики	44,16	22,26	,59
		Девочки	47,39	24,34	
		Всего	45,67	23,11	

ментальной оценки ЭС самих дошкольников и детско-родительских отношений.

Рассмотрим вначале взаимосвязь *конструктивных / неконструктивных стратегий* ЭС дошкольников с отклонениями в стиле воспитания матерей и характеристиками эмоционального детско-родительского взаимодействия обоих родителей.

Конструктивные и неконструктивные стратегии ЭС дошкольников, по оценке родителей, тесно связаны как с отклонениями в воспитании матерей, так и личностными характеристиками, их обуславливающими. Регрессионный анализ показал, что недостаточность использования дошкольниками конструктивных стратегий ЭС определяется такими отклонениями, как

проекция нежелательных качества матерями ( $\beta = -0,400$ ;  $p < 0,01$ ) и вынесением конфликта между родителями в сферу воспитания ( $\beta = -0,378$ ;  $p < 0,01$ ), а большая частота использования неконструктивных стратегий связана с неразвитостью родительских чувств у матерей ( $\beta = -0,376$ ;  $p < 0,01$ ). Таким образом, можно обратить внимание, что первичными предикторами для нарушений в развитии ЭС дошкольников являются не отклонения в воспитании, а личностные особенности родителя (матери), родительская незрелость, которые уже, в свою очередь, приводят к тем или иным отклонениям в воспитании.

Неконструктивные стратегии ЭС, по экспериментальной оценке дошкольников, отрица-



тельно связаны с гипопекой матери ( $p < 0,01$ ). Такие неожиданные результаты можно объяснить тем, что в целом в исследуемой выборке очень низкие значения шкалы гипопеки, и полученные значения тогда можно скорее рассматривать не как гипопеку, а как предоставление ребенку самостоятельности, при которой он постепенно учится сам справляться с проблемами.

Конструктивные и неконструктивные стратегии ЭС дошкольников, по оценке матерей, тесно связаны практически со всеми характеристиками эмоционального взаимодействия матерей и отдельными характеристиками отцов. Регрессионный анализ показал, что предиктором большей частоты использования конструктивных стратегий ЭС дошкольниками является положительное отношение к себе как родителю ( $\beta = 0,298$ ;  $p < 0,01$ ) и стремление к телесному контакту с ребенком у матерей ( $\beta = 0,249$ ;  $p < 0,05$ ). Предиктором же использования неконструктивных стратегий является низкий уровень безусловного принятия матери ( $\beta = -0,365$ ;  $p < 0,01$ ). При этом у отцов предиктором частоты и конструктивных, и неконструктивных стратегий является преобладающий фон настроения ( $\beta = 0,462$ ;  $p < 0,01$ ). Таким образом, со стороны матерей для развития эмоциональной саморегуляции дошкольника необходимо безусловное принятие и сохранение близких отношений, тогда как влияние отца на ЭС дошкольника эффективно только тогда, когда отец получает удовольствие от взаимодействия с ребенком.

Конструктивные и неконструктивные стратегии ЭС, по экспериментальной оценке дошкольников, не обнаружили связи с характеристиками эмоционального взаимодействия родителей.

Изучение взаимосвязи конструктивных и неконструктивных стратегий ЭС дошкольников с особенностями детско-родительского эмоционального взаимодействия, по оценке воспитателей, показало, что они отрицательно связаны только с характеристиками взаимодействия отца. Регрессионный анализ показал, что использование конструктивных / неконструктивных стратегий (как и при оценке стратегий ЭС дошкольников матерями) определяется преобладающим фоном взаимодействия отцов ( $\beta = 0,355$ ;  $p < 0,05$  и  $\beta = -0,608$ ;  $p < 0,001$ ).

Таким образом, большая частота использования дошкольниками конструктивных стратегий саморегуляции и меньшая – неконструктивных определяется принятием и близостью с ребенком со стороны матери, ее родительской зрелостью и позитивным фоном эмоционального взаимодействия с отцом.

Рассмотрим взаимосвязь детско-родительских отношений и стратегий ЭС дошкольников по содержательному критерию (*интеллектуальные / эмоциональные / поведенческие*).

Интеллектуальные стратегии ЭС, по оценке матерей, отмечаются у дошкольников при меньшей выраженности таких отклонений в воспитании матерей, как гипопека ( $p < 0,05$ ), низкая требовательность ( $p < 0,05$ ) и неразвитость родительских чувств ( $p < 0,05$ ). Поскольку все связи слабые, предиктор выявлен не был, но можно предположить, что чем больше внимания уделяется ребенку, тем чаще он использует эти более сложные варианты стратегий ЭС.

Интеллектуальные стратегии, по экспериментальной оценке дошкольников, отрицательно связаны с недостаточностью запретов со стороны матерей ( $p < 0,01$ ). Таким образом, можно предположить, что в ситуации, когда ребенку все позволено и нет необходимости вести себя в соответствии с определенными нормами, он не стремится вырабатывать более сложные стратегии ЭС.

Связь интеллектуальных стратегий ЭС с характеристиками детско-родительского взаимодействия, по оценке матерей, обнаружена только с эмоциональным фоном взаимодействия матери с ребенком ( $p < 0,01$ ). Таким образом, позитивный фон взаимодействия, когда оба участника получают от него удовольствие, способствует формированию у дошкольников интеллектуальных стратегий ЭС.

Интеллектуальные стратегии, по оценке воспитателей, не связаны с характеристиками детско-родительского взаимодействия.

Таким образом, интеллектуальные стратегии ЭС у дошкольников чаще наблюдаются при достаточном внимании и интересе со стороны матери, при условии положительного фона взаимодействия и отсутствии вседозволенности в воспитании. Однако можно отметить, что данный тип стратегий в меньшей степени связан с детско-родительскими отношениями.

Эмоциональные и поведенческие стратегии преимущественно обнаруживают противоположную связь с детско-родительскими отношениями и тесно связаны как с отклонениями в воспитании, так и с эмоциональным взаимодействием родителей.

Анализ выявил тесную взаимосвязь эмоциональных и поведенческих стратегий ЭС дошкольников и отклонений в воспитании. Однако регрессионный анализ показал, что единственным предиктором применения эмоциональных стратегий ЭС у дошкольников является проекция матерями на ребенка своих нежелательных качеств ( $\beta = -0,416$ ;  $p < 0,01$ ), а поведенческих стратегий – наоборот, низкая выраженность данного качества у матери. То есть в случае, когда мама ругает ребенка за то, что он делает (по сути, моделируя ее поведение), у него формируются менее зрелые и менее эффективные стратегии.



Эмоциональные и поведенческие стратегии ЭС дошкольников оказались взаимосвязаны с характеристиками эмоционального детско-родительского взаимодействия обоих родителей. Регрессионный анализ показал, что большая частота применения эмоциональных стратегий ЭС дошкольниками связана с преобладающим отрицательным эмоциональным фоном взаимодействия матери с ребенком ( $\beta = -0,348$ ;  $p < 0,01$ ) и отрицательным эмоциональным фоном взаимодействия с ребенком отца ( $\beta = -0,252$ ;  $p < 0,05$ ) в сочетании с неумением воздействовать на состояние ребенка ( $\beta = -0,288$ ;  $p < 0,05$ ). Поведенческие стратегии продемонстрировали схожие связи с обратным знаком. Регрессионный анализ показал, что частота данных стратегий выше при наличии эмоциональной поддержки со стороны матери ( $\beta = 0,298$ ;  $p < 0,01$ ) и положительного фона взаимодействия с ребенком отца ( $\beta = 0,358$ ;  $p < 0,01$ ). Иначе говоря, для формирования более зрелых поведенческих стратегий ЭС у дошкольников важным в первую очередь является положительный фон эмоционального взаимодействия ребенка и обоих родителей.

Среди стратегий ЭС у дошкольников, по оценке воспитателей, была обнаружена связь с характеристиками эмоционального детско-родительского взаимодействия только эмоциональных стратегий и только с характеристиками матери: большая выраженность эмоциональных стратегий наблюдается при более низком уровне выраженности у нее стремления к телесному контакту с ребенком ( $p < 0,05$ ) и оказании ею эмоциональной поддержки ( $p < 0,05$ ).

Эмоциональные и поведенческие стратегии ЭС, по экспериментальной оценке дошкольников, не связаны с характеристиками детско-родительского взаимодействия.

Таким образом, применение дошкольниками более активных и эффективных поведенческих стратегий ЭС связано с позитивным эмоциональным фоном взаимодействия обоих родителей, эмоциональной поддержкой со стороны матери, а также с низкой выраженностью проекции на ребенка нежелательных качеств матерью. Полученные нами результаты согласуются с данными зарубежных исследований о роли позитивного эмоционального фона и эмоциональной поддержки [10, 11].

Была также проведено сравнение взаимосвязи стратегий ЭС и детско-родительских отношений у мальчиков и девочек. Исследование показало, что у мальчиков связь стратегий ЭС с детско-родительскими отношениями более тесная, чем у девочек, и у мальчиков обнаруживается большая связь с характеристиками эмоционального взаимодействия отцов, а у девочек – матерей. Таким образом, можно предположить, что формирование ЭС дошкольников связано с полоролевой идентификацией.

Интересно обратить внимание на роль характеристик детско-родительских отношений матери и отца в развитии ЭС дошкольника. Среди всех характеристик эмоционального взаимодействия родителя и ребенка у отцов ключевую роль в формировании ЭС играет положительный фон эмоционального взаимодействия с ребенком, т. е. демонстрация отцом позитивных эмоций приводит к более частому использованию дошкольниками более зрелых и конструктивных стратегий ЭС, тогда как со стороны матерей значение имеет не только положительный фон эмоционального взаимодействия с ребенком, но и эмоциональная поддержка, принятие и достаточность внимания. Среди отклонений в воспитании матери и личностных особенностей, их определяющих, наибольшее негативное влияние оказывает проекция нежелательных качеств на ребенка матерью.

### Заключение

Изучение стратегий ЭС дошкольников показало, что в старшем дошкольном возрасте у них конструктивные стратегии преобладают уже над неконструктивными. По содержанию у них редко встречаются более сложные интеллектуальные стратегии, тогда как эмоциональные и поведенческие встречаются в среднем одинаково.

Сравнительный анализ частоты стратегий ЭС по полу показал, что девочки в старшем дошкольном возрасте характеризуются более конструктивными и более зрелыми стратегиями ЭС в сравнении с мальчиками.

Анализ взаимосвязи частоты использования конструктивных / неконструктивных стратегий ЭС дошкольниками и детско-родительских отношений показал, что большая частота использования дошкольниками конструктивных стратегий ЭС и меньшая – неконструктивных определяется принятием и близостью с ребенком со стороны матери, ее родительской зрелостью и позитивным фоном эмоционального взаимодействия с отцом.

Изучение взаимосвязи частоты использования стратегий ЭС дошкольниками (по содержанию критерию) и детско-родительских отношений выявило, что интеллектуальные стратегии ЭС дошкольников наблюдаются чаще при достаточности внимания и интереса со стороны матери при условии положительного фона взаимодействия и отсутствии вседозволенности в воспитании. Использование дошкольниками более активных и эффективных поведенческих стратегий ЭС связано с позитивным эмоциональным фоном взаимодействия обоих родителей, эмоциональной поддержкой со стороны матери, а также с низкой выраженностью проекции на ребенка нежелательных качеств матерью.



Сравнение взаимосвязи стратегий ЭС с детско-родительскими отношениями у мальчиков и девочек показало, что у мальчиков связь стратегий ЭС с детско-родительскими отношениями более тесная, чем у девочек, и у мальчиков обнаруживается бóльшая связь с характеристиками эмоционального взаимодействия отцов, а у девочек – матерей.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило наши гипотезы о роли позитивного эмоционального взаимодействия с родителями, эмоциональной поддержки для формирования ЭС у дошкольника, а также роли пола ребенка и родителя в развитии ЭС дошкольника.

**Благодарности и финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-00990 «Семейные факторы эмоциональной компетентности дошкольников»).

#### Библиографический список

1. Penela E. C., Walker O. L., Degnan K. A., Fox N. A., Henderson H. A. Early Behavioral Inhibition and Emotion Regulation: Pathways Toward Social Competence in Middle Childhood // *Child Development*. 2015. Vol. 86, iss. 4. P. 1227–1240. DOI: 10.1111/cdev.12384
2. Ошкина А. А., Цыганкова И. Г. Формирование эмоциональной саморегуляции у старших дошкольников : учеб.-метод. пособие. М. : Центр педагогического образования, 2015. 128 с.
3. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков / пер. с англ. М. Васильева [и др.]. СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-Пресс, 2004. 250 с.
4. Савенышева С. С. Эмоциональная саморегуляция : подходы к определению в зарубежной психологии // Интернет-журнал «Мир науки». 2019. № 1. URL: <https://mir-nauki.com/09psmn119.html> (дата обращения: 15.08.2019).
5. Eisenberg N., Spinrad T. L. Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition // *Child Development*. 2004. Vol. 75, № 2. P. 334–339. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
6. Изотова Е. И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников // *Мир психологии*. 2015. № 1 (81). С. 65–76.
7. Sala M. N., Pons F., Molina P. Emotion Regulation Strategies in Preschool Children // *British Journal of Developmental Psychology*. 2014. Vol. 32, № 4. P. 440–453. DOI:10.1111/bjdp.12055
8. Eisenberg N., Spinrad T. L., Cumberland A. J. The Socialization of Emotion : Reply to Commentaries // *Psychological Inquiry*. 1998. Vol. 9. P. 317–333. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904\\_17](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_17)
9. Cole P. M., Michel M. K., Teti L. O. The Development of Emotion Regulation and Dysregulation : A Clinical Perspective // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1994. Vol. 59, № 2–3. P. 73–102.
10. Eisenberg N., Cumberland A., Spinrad T. L. Parental Socialization of Emotion // *Psychological Inquiry*. 1998. Vol. 9, № 4. P. 241–273. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1)
11. Gottman J. M., Katz L. F., Hooven C. Meta-Emotion: How Families Communicate Emotionally. Mahwah, NJ : Erlbaum, 1997. 366 p.
12. Jones S., Eisenberg N., Fabes R. A., MacKinnon D. P. Parents' Reactions to Elementary School Children's Negative Emotions : Relations to Social and Emotional Functioning at School // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2002. Vol. 48, № 2. P. 133–159. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/mpq>
13. Grusec J. E., Davidov M. Socialization in the Family : The Roles of Parents // *Handbook of Socialization : Theory and Research* / eds. J. E. Grusec, P. D. Hastings. New York, NY, US : Guilford Press, 2007. P. 284–308.
14. Shewark E., Blandon A. Mothers' and Fathers' Emotion Socialization and Children's Emotion Regulation : A Within-Family Model // *Social Development*. 2014. Vol. 24, iss. 2. P. 266–284. DOI: 10.1111/sode.12095
15. Lavi I., Katz L. F., Ozer E. J., Gross J. J. Emotion Reactivity and Regulation in Maltreated Children : A Meta-Analysis // *Child Development*. 2019. Vol. 90, № 5. P. 1503–1524. DOI: 10.1111/cdev.13272
16. Brumariu L. E. Parent-Child Attachment and Emotion Regulation // *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2015. № 148. P. 31–45. DOI: 10.1002/cad.20101
17. Abraham M., Kerns K. Positive and Negative Emotions and Coping as Mediators of Mother-Child Attachment and Peer Relationships // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2013. Vol. 59, iss. 4. P. 399–425. DOI:10.1353/mpq.2013.0023
18. Brenning K. M., Soenens B., Braet C., Bosmans G. Attachment and Depressive Symptoms in Middle Childhood and Early Adolescence : Testing the Validity of the Emotion Regulation Model of Attachment // *Personal Relationships*. 2012. Vol. 19, № 3. P. 445–464. DOI: 10.1111/j.1475-6811.2011.01372.x
19. Ștefan C. A., Avram J., Miclea M. Children's Awareness Concerning Emotion Regulation Strategies: Effects of Attachment Status // *Social Development*. 2017. Vol. 26, № 4. P. 694–708. DOI: <https://doi.org/10.1111/sode.12234>
20. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи. М. : Академия, 2007. 432 с.

#### Образец для цитирования:

Савенышева С. С., Смирнова Н. Н., Жаркова А. В. Эмоциональная саморегуляция дошкольников и детско-родительские отношения // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2020. Т. 9, вып. 1 (33). С. 48–57. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-48-57>





## Emotional Self-Regulation of Preschoolers and Parent-Child Relationships

Svetlana S. Savenysheva, Natalya N. Smirnova, Alexandra V. Zharkova

Svetlana S. Savenysheva, <https://orcid.org/0000-0002-7529-1493>, Saint Petersburg University, 7–9 Universitetskaya Naberezhnaya, St. Petersburg 199034, Russia, owlsveta@mail.ru

Natalya N. Smirnova, Saint Petersburg University, 7–9 Universitetskaya Naberezhnaya, St. Petersburg 199034, Russia, sorokina-smirnova@yandex.ru

Alexandra V. Zharkova, Saint Petersburg University, 7–9 Universitetskaya Naberezhnaya, St. Petersburg 199034, Russia, alkszharkova@yandex.ru

The purpose of the research presented in the article is to study characteristics of strategies for emotional self-regulation of preschool children in connection with characteristics of emotional parent-child interaction and deviations in parenting. Presumably, the development of emotional self-regulation (ESR) of preschool children depends on their gender; negative and non-supportive interaction of parents with a child determines less mature ESR methods for preschool children; the interrelation between ESR strategies and parent-child relationships depends on the gender of the child and the parent. The study involved 143 preschool children aged from 5 to 7 ( $M = 6.0$ ), of which 75 were boys and 67 were girls; 218 parents (140 mothers and 80 fathers) and 8 preschool teachers. To study characteristics of self-regulation, we used the “Diagnosis of Emotional Self-Regulation of Preschool Children” technique (N. N. Smirnova, S. S. Savenysheva) and questionnaires for diagnosing strategies of emotional self-regulation of preschool children for parents and preschool teachers. To study parent-child relationships, we used the “Questionnaire of Child-Parent Emotional Interaction (A. I. Zakharova) and the “Analysis of Family Education” technique (E. G. Eidemiller, V. V. Yustitskis). It is shown that in older preschool age constructive strategies prevail over non-constructive ones. Girls at senior preschool age are characterized by more constructive and more mature strategies of emotional self-regulation compared to boys. The study revealed that high frequency of using constructive strategies of emotional self-regulation among preschoolers is determined by their mother’s acceptance and togetherness with the child, her parental maturity and positive background of emotional interaction with the father of the child. The use of behavioral strategies of emotional self-regulation by preschool children is associated with positive emotional background of the interaction of both parents, emotional support from the mother, as well as low manifestation of the projection of undesirable qualities on the child by the mother.

**Keywords:** emotional self-regulation, preschool children, parent-child emotional interaction, deviations in education, constructive strategies of emotional self-regulation.

Received: 14.08.2019 / Accepted: 28.10.2019 / Published: 31.03.2020

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

**Acknowledgments:** *This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 18-013-00990 “Family factors of emotional competence of preschoolers”).*

## References

1. Penela E. C., Walker O. L., Degnan K. A., Fox N. A., Henderson H. A. Early Behavioral Inhibition and Emotion Regulation: Pathways Toward Social Competence in Middle Childhood. *Child Development*, 2015, vol. 86, iss. 4, pp. 1227–1240. DOI: 10.1111/cdev.12384
2. Oshkina A. A., Tsygankova I. G. *Formirovaniye emotsional'noy samoregulyatsii u starshikh doshkol'nikov* [Formation of Emotional Self-Regulation in Older Preschoolers]. Moscow, Tsentr Pedagogicheskogo obrazovaniya Publ., 2015. 128 p. (in Russian).
3. Lafrenier P. *Emotsional'noye razvitiye detey i podrostkov* [Emotional Development of Children and Adolescents]. St. Petersburg, Praim-Evroznak Publ., Moscow, Olma-Press Publ., 2004. 250 p. (in Russian).
4. Savenysheva S. S. Emotional Self-Regulation: Approaches to Definition in Foreign Psychology. *Internet-zhurnal «Mir nauki»* [Internet Journal “World of Science”], 2019, no. 1. Available at: <https://mir-nauki.com/09psmn119.html> (accessed 15 August 2019) (in Russian).
5. Eisenberg N., Spinrad T. L. Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development*, 2004, vol. 75, no. 2, pp. 334–339. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
6. Izotova E. I. Dynamics of Emotional Development of Modern Preschoolers. *Mir psihologii* [World of Psychology], 2015, no. 1 (81), pp. 65–76 (in Russian).
7. Sala M. N., Pons F., Molina P. Emotion Regulation Strategies in Preschool Children. *British Journal of Developmental Psychology*, 2014, vol. 32, no. 4, pp. 440–453. DOI:10.1111/bjdp.12055
8. Eisenberg N., Spinrad T. L., Cumberland A. J. The Socialization of Emotion: Reply to Commentaries. *Psychological Inquiry*, 1998, vol. 9, pp. 317–333. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904\\_17](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_17)
9. Cole P. M., Michel M. K., Teti L. O. The Development of Emotion Regulation and Dysregulation: A Clinical Perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1994, vol. 59, no. 2–3, pp. 73–102.
10. Eisenberg N., Cumberland A., Spinrad T. L. Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*, 1998, vol. 9, no. 4, pp. 241–273. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1)
11. Gottman J. M., Katz L. F., Hooven C. *Meta-Emotion: How Families Communicate Emotionally*. Mahwah, NJ, Erlbaum, 1997. 366 p.
12. Jones S., Eisenberg N., Fabes R. A., MacKinnon D. P. Parents’ Reactions to Elementary School Children’s Negative Emotions: Relations to Social and Emotional Functioning at School. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2002, vol. 48, no. 2, pp. 133–159. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/mpq>
13. Grusec J. E., Davidov M. Socialization in the Family: The Roles of Parents. In: J. E. Grusec, P. D. Hastings, eds. *Handbook of Socialization: Theory and Research*. New York, NY, US, Guilford Press, 2007, pp. 284–308.



14. Shewark E., Blandon A. Mothers' and Fathers' Emotion Socialization and Children's Emotion Regulation: A Within-Family Model. *Social Development*, 2014, vol. 24, iss. 2, pp. 266–284. DOI: 10.1111/sode.12095
15. Lavi I., Katz L. F., Ozer E. J., Gross J. J. Emotion Reactivity and Regulation in Maltreated Children: A Meta-Analysis. *Child Development*, 2019, vol. 90, no. 5, pp. 1503–1524. DOI: 10.1111/cdev.13272
16. Brumariu L. E. Parent–Child Attachment and Emotion Regulation. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2015, no. 148, pp. 31–45. DOI: 10.1002/cad.20101
17. Abraham M., Kerns K. Positive and Negative Emotions and Coping as Mediators of Mother–Child Attachment and Peer Relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2013, vol. 59, iss. 4, pp. 399–425. DOI: 10.1353/mpq.2013.0023
18. Brenning K. M., Soenens B., Braet C., Bosmans G. Attachment and Depressive Symptoms in Middle Childhood and Early Adolescence: Testing the Validity of the Emotion Regulation Model of Attachment. *Personal Relationships*, 2012, vol. 19, no. 3, pp. 445–464. DOI: 10.1111/j.1475-6811.2011.01372.x
19. Ștefan C. A., Avram J., Miclea M. Children's Awareness Concerning Emotion Regulation Strategies: Effects of Attachment Status. *Social Development*, 2017, vol. 26, no. 4, pp. 694–708. DOI: <https://doi.org/10.1111/sode.12234>
20. Leaders A. G. *Psikhologicheskoye obsledovaniye sem'i* [Psychological Examination of Family]. Moscow, Akademiya Publ., 2007. 432 p. (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Savenysheva S. S., Smirnova N. N., Zharkova A. V. Emotional Self-Regulation of Preschoolers and Parent-Child Relationships. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 1 (33), pp. 48–57 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-48-57>

---



УДК 159.922

## Параметры семейного взаимодействия у дошкольников с разным уровнем интерперсональной эмоциональной компетентности



В. Е. Василенко, Н. А. Сергуничева

Василенко Виктория Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, v.vasilenko@spbu.ru

Сергуничева Надежда Александровна, психолог, Центр социальной реабилитации и речевого развития «Иначе», Санкт-Петербург, sergunicheva.n@gmail.com

Поступила в редакцию: 05.11.2019 / Принята: 26.11.2019 / Опубликовано: 31.03.2020

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-58-68>

### Введение

Исследование эмоциональной компетентности дошкольников актуально в связи с тем, что она определяет психоэмоциональное благополучие детей и конструктивность взаимодействия со сверстниками и взрослыми. В то же время взаимодействие с близкими взрослыми является одним из основных факторов развития эмоциональной сферы ребенка. В этом плане важно изучение закономерностей, показывающих взаимосвязь параметров семейного взаимодействия и уровня сформированности эмоциональной компетентности у дошкольников.

Эмоциональная компетентность, в отличие от другого интегрального конструкта «эмоциональный интеллект», подразумевает наличный уровень овладения способностями в эмоциональной сфере. Изначально понятие эмоциональной компетентности было предложено К. Саарни для взрослых и определялось ею как «демонстрация самоэффективности в социальных ситуациях, вызывающих эмоции» [1]. Затем в более современных зарубежных исследованиях модель эмоциональной компетентности начинает разрабатываться применительно к детям. При этом в основном она включает 3 компонента – идентификацию эмоций, эмоциональную экспрессию и эмоциональную саморегуляцию [2–4].

В российской психологии также отмечается рост интереса к проблеме эмоциональной компетентности. В своем исследовании мы опирались на модель эмоциональной компетентности дошкольников, предложенную Н. Н. Смирновой и С. С. Савенышевой [5] на основе модели Г. В. Юсуповой для взрослых [6]. Эмоциональная компетентность представляет собой совокупность навыков и свойств, имеющих решающее значение для психоэмоционального благополучия ребенка и процесса его социальной адаптации.

В последней модификации модель построена по 2 измерениям – интерперсональная / интраперсональная направленность (на других или на

Цель исследования, представленного в статье, – сравнительный анализ семейного взаимодействия в семьях старших дошкольников с разным уровнем интерперсональной эмоциональной компетентности, включающей идентификацию эмоций, эмпатию и экспрессию. Предположительно в семьях дошкольников с высокой интерперсональной эмоциональной компетентностью матери обладают большей зрелостью стилевых характеристик воспитания, наблюдаются более благополучная картина эмоционального взаимодействия матерей с детьми, оптимальны параметры семейной адаптации и сплоченности. В то же время в формировании интерперсональной эмоциональной компетентности возможны компенсаторные механизмы. Выборка: 160 человек – 80 дошкольников 5–6 лет (38 мальчиков и 42 девочки) и 80 их матерей (Санкт-Петербург). С помощью психодиагностических методик выявлено, что 58% дошкольников демонстрируют средний уровень интерперсональной эмоциональной компетентности, 29% – высокий и 14% – низкий. Сравнительный анализ параметров семейного взаимодействия в группах детей с разным уровнем интерперсональной эмоциональной компетентности обнаружил значимые различия, демонстрирующие изменения от низкого уровня к среднему и от среднего к высокому. В семьях дошкольников с высокой сформированностью эмоциональной компетентности, по сравнению с низкой и средней, матери отличаются большей зрелостью стилевых характеристик воспитания и меньшей выраженностью психологических проблем, связанных с воспитанием. Они менее склонны к потворствующей гиперпротекции, неустойчивому стилю воспитания, проекциям на ребенка, вынесению супружеского конфликта в сферу воспитания. В этой группе матери демонстрируют также более высокое эмоциональное принятие ребенка и большую зрелость поведенческих проявлений взаимодействия. В показателях семейной адаптации и сплоченности различий не выявлено. Сравнение групп со средней и низкой эмоциональной компетентностью показывает аналогичные закономерности. Таким образом, сравнительный анализ не выявляет компенсаторных механизмов в развитии интерперсональной эмоциональной компетентности у дошкольников, но наглядно показывает основные параметры взаимодействия матерей с детьми, необходимые для ее формирования.

**Ключевые слова:** старшие дошкольники, интерперсональная эмоциональная компетентность, семейное взаимодействие, стилевые характеристики воспитания, эмоциональное взаимодействие матерей с детьми, семейная адаптация, сплоченность семьи.



себя); когнитивный / аффективно-личностный / поведенческий блоки – и включает 6 компонентов.

Интерперсональная направленность:

- идентификация эмоций (когнитивный компонент);
- эмпатия (аффективно-личностный компонент);
- эмоциональная экспрессия (поведенческий компонент).

Интраперсональная направленность:

- рефлексия (когнитивный компонент);
- умеренная тревожность (аффективно-личностный компонент);
- саморегуляция (поведенческий компонент).

В представленном ниже эмпирическом исследовании, которое является частью более общего проекта, изучалась интерперсональная эмоциональная компетентность.

Старший дошкольный возраст является периодом активного эмоционального развития, что выражается в формировании эмоциональной компетентности ребенка.

Так, отмечается ряд новообразований в когнитивном компоненте эмоциональной сферы. Повышается осведомленность дошкольников о способах выражения эмоций и чувств, их причинах [7], растет точность идентификации эмоций [8–12], увеличивается дифференциация позитивных и негативных эмоций (предпочтение первых и отвержение вторых), уменьшаются амбивалентность и инверсии в эмоциональных предпочтениях [13]. Другим важным маркером в этой области является возникновение эмоциональной рефлексии – осознание и вербализация как своих, так и чужих эмоций и чувств, их причин [14]. Все это приводит к появлению возможности эмоционального предвосхищения и усложнению модели психического – происходит переход на уровень наивного субъекта, т. е. появление независимости от ситуации и способности ментального влияния на модель другого [15].

Наблюдаются изменения в аффективном компоненте эмоциональной сферы. Так, отмечается развитие эмпатии у дошкольников. По данным Е. Н. Васильевой, в ситуации прогнозирования около 78% дошкольников в возрасте 6–7 лет готовы проявить сопереживание и оказать помощь другому [16]. В исследовании С. Н. Сорокоумовой показано, что в реальных ситуациях взаимодействия со сверстниками 60% старших дошкольников с нормативным психическим развитием демонстрируют гуманистический характер эмпатии, позитивное отношение к другому [17]. Е. И. Изотова выделяет в качестве новообразований увеличение объектов эмпатии и разнообразие ее проявлений [7]. Е. В. Никифорова выявила сензитивность старшего дошкольного возраста для формирования социальных эмоций, также в

этот период отмечается развитие эмоциональной экспрессии [11]. При этом довольно высок процент дошкольников с высокой тревожностью – от 35% [18–20] до 57% [21].

Что касается реактивного (поведенческого) компонента, то отмечается появление новых способов саморегуляции на основе идентификации эмоционального состояния и его причин [22] с постепенной активизацией механизмов произвольной регуляции эмоций [7]. Существенным новообразованием к 5 годам является осознание ребенком возможности самоконтроля и его практическое использование 22% старших дошкольников для регуляции негативных эмоций [14]. Интенсивность эмоциональных проявлений у детей после 5 лет снижается, эмоциональные реакции становятся более социализированными [23].

Перечисленные новообразования повышают общую эмоциональную компетентность ребенка. Как видно, ряд из них свидетельствует об активном развитии ее интерперсонального блока, связанного со взаимодействием с другими детьми и взрослыми. Дети лучше идентифицируют эмоции и чувства других, на этой когнитивной основе у них развивается эмпатия с одновременным повышением способности выражать свои переживания – становится более выразительной эмоциональная экспрессия.

Несмотря на эти усредненные позитивные тенденции, практика показывает довольно разный уровень перечисленных умений у дошкольников. И причины таких различий во многом коренятся в особенностях семейного взаимодействия.

В подавляющем большинстве проведенных исследований рассматриваются семейные факторы применительно к отдельным компонентам эмоциональной компетентности.

Ряд работ направлен на изучение когнитивного блока эмоциональной компетентности. В части этих исследований обнаружена прямая связь благополучия в семье, в детско-родительском взаимодействии и успешности эмоциональной идентификации у детей. Так, при изучении понимания эмоций детьми [24] выявлено, что эмоционально теплая атмосфера в семье создает благоприятные условия для формирования эмоциональных навыков, а пренебрежение, отвержение и жестокое обращение приводят к иным стратегиям реагирования и искажениям. Интересно, что даже материнская депрессия негативно влияет на навыки распознавания эмоций у дошкольников только в сочетании с такими параметрами воспитания, как враждебность и навязчивость [25]. Понимание дошкольниками эмоциональных состояний взаимосвязано с эмоциональным стилем родителей. Экспрессивность матерей, их более развитый язык эмоций в общении с детьми приводят к лучшему распознаванию детьми эмоций по лицевой экспрессии [26].



Однако не все данные так однозначны. Например, была обнаружена гиперчувствительность детей к индикаторам гнева при жестоком обращении с ними в семье. В результате их когнитивные ресурсы мобилизуются для улавливания даже слабых сигналов гнева, что приводит к искажениям в интерпретации воспринимаемой ими информации [27].

Еще более интересен эффект обратной взаимосвязи, свидетельствующий о наличии компенсаторных механизмов в развитии эмоциональной сферы и формировании эмоциональной компетентности. Например, Е. М. Листик показано, что в случае восприятия старшими дошкольниками семейной ситуации как проблемной распознавание эмоциональных состояний лучше [10]. Можно предположить, что в ситуации семейных конфликтов, открытого проявления переживаний ребенок учится распознавать эмоции и более чутко реагировать на них. В то же время возможно и другое объяснение – восприимчивость ребенка к эмоциональным переживаниям родителей усиливает его чувствительность к конфликтным семейным ситуациям. Похожие закономерности проявились в исследовании Н. В. Горбуновой и Е. Г. Трошихиной [28] – младшие дошкольники более успешны в идентификации эмоций при установке матерей на властность и на зависимость ребенка, т. е. в случае недостаточного эмоционального благополучия в детско-родительском взаимодействии. Также есть данные, противоречащие результатам К. Л. Eaton, о которых шла речь выше, – А. G. Halberstadt, наоборот, говорит о том, что у менее экспрессивных родителей дети лучше учатся распознавать эмоции, поскольку им приходится постоянно тренироваться в этом [цит. по: 14].

Исследование аффективно-личностного и поведенческого блоков демонстрирует более ясную картину. Так, С. Н. Сорокоумова показала механизм формирования эмпатии к сверстникам у старших дошкольников. Он заключается в благополучии в эмоциональной стороне детско-родительского взаимодействия и включает три основных блока – способность воспринимать состояние ребенка (блок чувствительности), безусловное принятие ребенка (блок эмоционального принятия), умение ориентироваться на состояние ребенка при взаимодействии и оказывать ему эмоциональную поддержку (блок поведенческих проявлений) [17].

В ряде исследований показана взаимосвязь тревожности старших дошкольников и проблем в области детско-родительских и внутрисемейных отношений, прежде всего касающихся эмоциональной дистанции, непоследовательности в воспитании [19, 21], воспитательной конфронтации в семье, гиперопеки и излишней строгости [18, 20].

Обзор зарубежных исследований в области эмоциональной саморегуляции детей также свидетельствует о преобладании ее прямой связи с благополучием семейного контекста (как с эмоциональной стороны отношений, так и в плане зрелости стилевых характеристик воспитания). Наличие компенсаторных механизмов упоминается по данным лишь двух исследований (А. G. Halberstadt, 1986; А. G. Halberstadt et al., 1999) – отмечается положительная взаимосвязь умеренной степени выражения негативных эмоций родителями (в отличие от сильной степени) и эмоциональной регуляции у детей – дети учатся управлять эмоциями [цит. по: 29]. Метаанализ исследования 58 детей разного возраста показал, что негативное или игнорирующее отношение к ребенку приводит к нарушению эмоциональной саморегуляции [30].

К комплексным исследованиям семейных факторов эмоционального развития дошкольников можно отнести работу Н. А. Довгой [31]. Изучались перцептивный, когнитивный, вербальный и рефлексивный компоненты эмоционального развития детей, а также содержательные и структурные характеристики семьи. На основе изучения параметров воспитания и индивидуально-психологических особенностей матерей выявлено 7 основных факторов эмоционального развития: «тревожность и непоследовательность», «доминирующая гиперпротекция», «эмоциональная отстраненность», «тревожность и индифферентность», «родительская незрелость», «формальное принятие» и «попустительство».

Наряду с прямыми взаимосвязями в исследовании обнаружены и компенсаторные механизмы. Так, выявлены задержка в развитии рефлексивного компонента и ускорение в области перцептивного и когнитивного компонентов при наличии некоторых проблемных зон. К ним относятся доминирующая гиперпротекция, непоследовательность в воспитании и такие личностные особенности матерей, как тревожность и, наоборот, эмоциональная отстраненность.

Интересны также данные этого исследования о неоднозначности влияния структурных характеристик семьи (полнота семьи и наличие сиблингов) на разные компоненты эмоциональной сферы с учетом микровозрастного периода.

Можно видеть, что данные о роли семейных факторов в развитии отдельных компонентов эмоциональной компетентности детей показывают порой противоречивую картину. Предварительные данные выявили ряд корреляций интегрального показателя интерперсональной эмоциональной компетентности и ее компонентов с характеристиками семейного взаимодействия. В основном они свидетельствуют о том, что более высокой эмоциональной компетентности детей соответствуют более зрелые стилевые



характеристики воспитания и благополучие эмоциональной стороны взаимодействия в системе «мать – ребенок». Компенсаторный механизм проявился в том, что идентификация эмоций по фотографиям лучше у тех детей, матери которых хуже понимают причины состояния ребенка [32].

В связи с этим была поставлена *цель исследования* – сравнительный анализ параметров семейного взаимодействия в семьях старших дошкольников с разным уровнем интерперсональной эмоциональной компетентности (далее ИЭК).

*Гипотезы исследования.* В семьях дошкольников с высокой ИЭК матери отличаются большей зрелостью стилевых характеристик воспитания, наблюдаются более благополучная картина эмоционального взаимодействия матерей с детьми, оптимальные параметры семейной адаптации и сплоченности. В то же время возможны компенсаторные механизмы в формировании ИЭК детей, что может проявиться в том, что в группе детей с высокой ИЭК матери могут иметь более низкие показатели по блоку чувствительности к ребенку.

Гипотеза о компенсаторных механизмах была сформулирована на основе предварительных данных корреляционного анализа [32].

### Дизайн исследования

*Выборку исследования* составили 160 человек: 80 дошкольников в возрасте 5–6 лет (38 мальчиков и 42 девочки), а также 80 их матерей. Базами исследования были ГБДОУ № 120 и ГАДОУ № 53 г. Санкт-Петербурга, данные собирались в 2017–2018 гг. Средний возраст детей составил 5 лет 4 месяца, 84% детей из полных семей, 66% детей имеют сиблингов, у 80% матерей высшее образование.

*Методики.* Для исследования ИЭК дошкольников применялись 3 методики: «Эмоциональная идентификация» и анкета-опросник «Представления родителей об эмоциональных особенностях ребенка» Е. И. Изотовой [11], «Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой [33]. Анкета-опросник использовалась нами для оценки эмоциональной экспрессии – подсчитывалась сумма баллов по ответам на вопросы 11 и 12. Методика Т. П. Гавриловой направлена на выявление характера / типа эмпатии – гуманистического или эгоцентрического.

По результатам методик выявлялись уровни эмоциональной идентификации, эмпатии и экспрессии (низкий, средний или высокий). Далее эти данные сводились в интегративный показатель уровня ИЭК (1 – низкий, 2 – средний и 3 – высокий).

Вторым блоком исследования был анализ семейного взаимодействия (также по 3 методикам). Для изучения стилевых характеристик воспитания и психологических особенностей

матерей, связанных с воспитанием, применялся опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса (форма для возраста 3–10 лет). Для изучения эмоциональной стороны взаимодействия использовался опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) Е. И. Захаровой. На выявление интегральных характеристик семейного функционирования направлена «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-III) Д. Х. Олсона, Дж. Портнера, И. Лави в адаптации Э. Г. Эйдемиллера [34].

*Методы.* Математическая обработка данных осуществлялась с помощью программы IBM SPSS Statistics 21: описательная статистика, метод множественных сравнений Шеффе для выявления различий между тремя группами детей с высоким, средним и низким уровнем ИЭК.

### Результаты исследования

Рассмотрим результаты изучения компонентов ИЭК у старших дошкольников на всей выборке (табл. 1). По методике Е. И. Изотовой у детей выявлен высокий уровень идентификации эмоций по схематичным картинкам и средний – по фотографиям. Понимание / выделение маркеров эмоциональной экспрессии (задание на прорисовку выражения лиц гномов) соответствует среднему уровню. Общий показатель эмоциональной идентификации соответствует уровню выше среднего.

По методике Т. П. Гавриловой у детей примерно одинаково выражены оба типа эмпатии с некоторым преобладанием гуманистического над эгоцентрическим. Это говорит о том, что дошкольники уже способны сопереживать взрослому, сверстнику, а также домашнему животному.

По анкете-опроснику Е. И. Изотовой матери высоко оценивают эмоциональную экспрессию своих детей.

После сведения данных в интегративный показатель ИЭК получились 3 группы дошкольников – с низким (11 детей, 14% выборки), средним (46 детей, 58% выборки) и высоким (23 ребенка, 29% выборки) уровнем. Показатели по компонентам интерперсональной эмоциональной компетентности в этих группах также представлены в табл. 1.

Метод множественных сравнений Шеффе подтвердил значимость различий между группами по общему показателю эмоциональной идентификации ( $p < 0,001$ ) и по показателям эмпатии (между первой и третьей, второй и третьей группами на уровне  $p < 0,001$ , между первой и второй – на уровне статистической тенденции). По параметру экспрессии различия незначимы, что связано с низкой вариативностью данных.

Анализ характеристик семейного взаимодействия на всей выборке выявил, что средние



Таблица 1 / Table 1

**Выраженность компонентов интерперсональной эмоциональной компетентности у старших дошкольников**  
**Indicators of interpersonal emotional competence indicators in senior preschoolers**

Компоненты	Вся выборка		Группа 1 Дети с низкой ИЭК		Группа 2 Дети со средней ИЭК		Группа 3 Дети с высокой ИЭК	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
Эмоциональная идентификация по схематичным изображениям (max = 3)	<b>2,44</b>	0,74	<b>1,64</b>	0,81	<b>2,46</b>	0,69	<b>2,78</b>	0,52
Эмоциональная идентификация по фотографиям (max = 3)	<b>2,23</b>	0,45	<b>2,09</b>	0,30	<b>2,24</b>	0,43	<b>2,26</b>	0,54
Понимание маркеров эмоциональной экспрессии (max = 3)	<b>2,09</b>	0,40	<b>1,91</b>	0,30	<b>2,02</b>	0,33	<b>2,30</b>	0,47
Общий показатель эмоциональной идентификации (max = 9)	<b>6,75</b>	0,96	<b>5,64</b>	0,81	<b>6,72</b>	0,78	<b>7,35</b>	0,88
Гуманистический тип эмпатии (max = 3)	<b>1,66</b>	0,97	<b>0,82</b>	0,60	<b>1,45</b>	0,91	<b>2,55</b>	0,51
Эгоцентрический тип эмпатии (max = 3)	<b>1,34</b>	0,97	<b>2,18</b>	0,60	<b>1,55</b>	0,91	<b>0,45</b>	0,51
Эмоциональная экспрессия (max = 6)	<b>5,73</b>	0,59	<b>5,55</b>	1,04	<b>5,65</b>	0,57	<b>5,96</b>	0,21

показатели стилевых характеристик воспитания и параметров эмоционального взаимодействия матерей с детьми укладываются в диапазон нормативных значений. При этом данные позволяют сделать вывод о выраженности в воспитании стиля «потворствующая гиперпротекция». Это подтверждается критическими значениями у 40% матерей по шкале «минимальность санкций», у 20% – по шкале «гиперпротекция», у 17% – по шкале «недостаточность требований-обязанностей» и у 15% – по шкале «недостаточность требований-запретов». С этими данными переключается и то, что 21% матерей свойственны предпочтение женских качеств у ребенка и 8% – воспитательная неуверенность. Что касается эмоциональной стороны взаимодействия, также можно выделить некоторые проблемные зоны: у 25% матерей отмечаются сниженные показатели способности воспринимать состояние ребенка, у 24% – умения воздействовать на его состояние и у 21% – эмпатии.

По шкале FACES-III можно сделать вывод, что у семей нашей выборки наиболее выражены разделенный тип сплоченности ( $M = 36,1$ ), а также гибкий и хаотичный типы адаптации ( $M = 30,5$ ). Это означает стремление соблюдать определенную дистанцию в отношениях при наличии семейных обсуждений, общего принятия решений, поддержки друг друга членами семьи. Стиль руководства при этом может быть как демократичным при управляемости семейной си-

стемы, так и неустойчивым и импульсивным. По разнице реальных и идеальных показателей можно заключить, что в целом матери удовлетворены ситуацией с семейными взаимоотношениями.

Далее был проведен анализ параметров семейного взаимодействия в группах детей с разным уровнем ИЭК.

В табл. 2 приведены данные стилевых характеристик воспитания (АСВ Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса), по которым выявлены межгрупповые различия.

Как видно из табл. 2, в семьях дошкольников с разным уровнем интерперсональной эмоциональной компетентности выявлен ряд различий, свидетельствующих о взаимосвязи более высокого уровня и большей зрелости у матерей стилевых характеристик воспитания с меньшей выраженностью у них психологических проблем, которые могут оказать влияние на воспитание.

Так, у матерей детей с высокой ИЭК, по сравнению с низкой и средней, ниже показатели потворствования и неустойчивого стиля воспитания, а на уровне статистической тенденции меньше выражено предпочтение женских качеств в ребенке.

У матерей детей с высокой ИЭК, по сравнению с низкой, также ниже показатели гиперпротекции, недостаточности требований – обязанностей и на уровне статистической тенденции – расширения сферы родительских чувств и проекции собственных нежелательных качеств на ребенка.



Таблица 2 / Table 2

**Выраженность параметров стилевых характеристик воспитания в семьях дошкольников с разным уровнем интерперсональной эмоциональной компетентности**  
**Manifestation degree of parameters of parenting stylistic characteristics in preschoolers' families with different levels of interpersonal emotional competence**

Параметры	Группа 1 Дети с низкой ИЭК		Группа 2 Дети со средней ИЭК		Группа 3 Дети с высокой ИЭК	
	М	σ	М	σ	М	σ
Гиперпротекция (max = 10, крит. зн. = 7)	<b>6,10***</b>	1,97	<b>4,59</b>	2,28	<b>3,48***</b>	1,97
Потворствование (max = 10, крит. зн. = 8)	<b>4,60**</b>	2,07	<b>4,09**</b>	2,01	<b>2,67**</b>	1,49
Недостаточность требований – обязанностей (max = 5, крит. зн. = 4)	<b>2,90**</b>	1,66	<b>2,22</b>	1,40	<b>1,48**</b>	1,21
Минимальность санкций (max = 5, крит. зн. = 4)	<b>2,60</b>	1,26	<b>3,24*</b>	1,27	<b>2,48*</b>	1,40
Неустойчивость стиля воспитания (max = 5, крит. зн. = 5)	<b>2,40**</b>	1,43	<b>2,11**</b>	1,30	<b>1,14**</b>	1,06
Расширение сферы родительских чувств (max = 10, крит. зн. = 6)	<b>3,40*</b>	2,46	<b>2,41</b>	1,47	<b>1,90*</b>	1,26
Проекция нежелательных качеств (max = 5, крит. зн. = 4)	<b>1,70*</b>	1,70	<b>1,09</b>	1,11	<b>0,67*</b>	0,97
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (max = 5, крит. зн. = 4)	<b>0,30</b>	0,48	<b>0,57*</b>	0,89	<b>0,10*</b>	0,30
Предпочитание женских качеств (max = 5, крит. зн. = 4)	2,60*	1,84	<b>2,13*</b>	1,72	<b>1,10*</b>	1,55

Примечание. \*  $p < 0,1$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$ .

У матерей детей с высокой ИЭК, по сравнению со средней, на уровне статистической тенденции ниже показатели минимальности санкций и вынесения конфликта между супругами в сферу воспитания.

Данные по параметрам эмоционального взаимодействия матерей с детьми (ОДРЭВ Е. И. Захаровой), по которым выявлены межгрупповые различия, представлены в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

**Параметры эмоционального взаимодействия матерей с детьми в семьях дошкольников с разным уровнем интерперсональной эмоциональной компетентности**  
**Parameters of mothers' emotional interaction with children in preschoolers' families with different levels of interpersonal emotional competence**

Параметры (max по шкалам = 5)	Группа 1 Дети с низкой ИЭК		Группа 2 Дети со средней ИЭК		Группа 3 Дети с высокой ИЭК	
	М	σ	М	σ	М	σ
Способность воспринимать состояние ребенка	3,82**	0,92	<b>4,23</b>	0,65	<b>4,49**</b>	0,49
Позитивные чувства матери при взаимодействии с ребенком	<b>3,60***</b>	0,66	<b>4,17***</b>	0,54	<b>4,40***</b>	0,48
Безусловное принятие	<b>3,96*</b>	0,56	<b>4,30</b>	0,56	<b>4,43*</b>	0,43
Принятие родительской роли	<b>3,55**</b>	0,79	<b>3,94</b>	0,76	<b>4,30**</b>	0,63
Позитивный эмоциональный фон взаимодействия	<b>3,13***</b>	0,85	<b>3,63</b>	0,67	<b>3,92***</b>	0,60
Оказание эмоциональной поддержки	3,62** (*)	0,72	<b>4,05**</b>	0,43	<b>4,08*</b>	0,54
Умение воздействовать на состояние ребенка	<b>3,18***</b>	0,95	<b>3,63*</b>	0,66	4,04*** (*)	0,63
Блок принятия (max = 20)	14,24*** (**)	2,55	<b>16,04**</b>	2,11	<b>17,05***</b>	1,77
Блок поведенческих проявлений (max = 20)	<b>13,65**</b>	2,33	<b>14,66</b>	1,53	<b>15,44**</b>	1,61

Примечание. См. табл. 2.





Как видно из табл. 3, в семьях дошкольников с разным уровнем интерперсональной эмоциональной компетентности выявлен ряд различий, свидетельствующих о взаимосвязи более высокого уровня с большим благополучием в эмоциональном взаимодействии матерей с детьми.

Так, у матерей детей с высокой ИЭК, по сравнению с низкой и средней, выше показатели позитивных чувств при взаимодействии и умение воздействовать на состояние ребенка (по сравнению со средней – на уровне статистической тенденции).

У матерей детей с высокой и средней ИЭК, по сравнению с низкой, выше общий показатель по блоку эмоционального принятия ребенка и показатель оказания эмоциональной поддержки (между высокой и низкой – на уровне статистической тенденции).

У матерей детей с высокой ИЭК, по сравнению с низкой, также выше общий показатель по блоку поведенческих проявлений взаимодействия, а также по отдельным показателям – позитивному эмоциональному фону взаимодействия, способности воспринимать состояние ребенка, принятию родительской роли и на уровне статистической тенденции – безусловному принятию.

Различий между группами детей с разным уровнем ЭИК в показателях по «Шкале семейной адаптации и сплоченности» (FACES-III) Д. Х. Олсона, Дж. Портнера, И. Лави не обнаружено.

### Обсуждение результатов

Большинство старших дошкольников нашей выборки (58%) демонстрируют средний уровень ИЭК. Высокий уровень ИЭК характерен для 29% детей, низкий – для 14%. Наиболее сформированы у детей эмоциональная экспрессия и идентификация эмоций по схематичным изображениям. Больше внимание следует обратить на развитие гуманистического характера эмпатии и способности выделять маркеры эмоциональной экспрессии. Полученные данные согласуются с результатами исследования идентификации эмоций [11, 14, 35]. Что касается эмпатии, то у дошкольников нашей выборки она сформирована в меньшей степени, чем по данным Е. Н. Васильевой [16] и С. Н. Сорокоумовой [17].

В выделенных группах по уровню ИЭК наблюдаются значимые различия в показателях эмоциональной идентификации и эмпатии. По показателям эмоциональной экспрессии различий нет, что объясняется низкой вариативностью данных по этому параметру.

Анализ характеристик семейного взаимодействия выявил у матерей выраженность потворствующей гиперпротекции и высокое

эмоциональное принятие детей, что согласуется с данными других современных исследований [20, 36]. Можно отметить удовлетворенность матерей семейным функционированием.

Сравнительный анализ параметров семейного взаимодействия в группах детей с разным уровнем ИЭК оказался довольно показательным. Выявленный ряд значимых различий ясно демонстрирует практически по всем параметрам изменения от низкого уровня к среднему и от среднего к высокому. Матери детей с высокой ИЭК, по сравнению со средней и низкой, характеризуются большей зрелостью стилевых характеристик воспитания (у них меньше отклонений в воспитании) и имеют меньше личностных проблем, могущих оказать влияние на процесс воспитания. Также наблюдается более благоприятная картина по параметрам эмоциональной стороны взаимодействия. Сравнение групп со средней и низкой ИЭК показывает аналогичные закономерности.

Матери детей с высокой ИЭК менее склонны к гиперпротекции, потворствованию, недостаточности требований – обязанностей, минимальности санкций, неустойчивому стилю воспитания, расширению сферы родительских чувств, проекции собственных нежелательных качеств на ребенка, вынесению супружеского конфликта в сферу воспитания и предпочитанию у ребенка, независимо от пола, женских качеств. Другими словами, они чувствуют себя уверенно в родительской роли, не склонны к потворствующей гиперпротекции, приучают ребенка выстраивать границы личности и поведения и брать ответственность на себя. Также они не склонны переносить свои личные проблемы и проблемы в отношениях с супругом в область взаимоотношений с детьми.

Матери детей с высокой ИЭК демонстрируют более высокое эмоциональное принятие ребенка – у них выше как общий показатель по этому блоку, так и все его отдельные показатели – позитивные чувства и фон при взаимодействии, безусловное принятие ребенка и принятие своей родительской роли. Также они характеризуются большей зрелостью поведенческих проявлений взаимодействия: выше общий показатель по блоку и 2 его отдельных показателя – оказание эмоциональной поддержки и умение воздействовать на состояние ребенка. По блоку чувствительности в целом различий нет, выявлен лишь более высокий показатель способности воспринимать состояние ребенка в группе с высокой ИЭК.

Показатели семейной адаптации и сплоченности оказались малозначимыми для различий между группами детей с разным уровнем ИЭК.

Важно отметить, что полученные с помощью типологического анализа данные дополняют картину, выявленную ранее с помощью корреляционного анализа [32]. При таком виде анализа не



выявлено компенсаторных механизмов в формировании ИЭК у дошкольников, но очень наглядно видны различия в семейном взаимодействии у детей с разным уровнем ИЭК.

Результаты нашего исследования перекликаются с зарубежными исследованиями идентификации эмоций [24, 25], в которых показана ее прямая взаимосвязь с благополучием в семейном взаимодействии. Они также согласуются с исследованием С. Н. Сорокоумовой, в котором выявлена взаимосвязь эмпатии и эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия [17]. Противоречие с данными Н. А. Довгой [31], выявившей положительную взаимосвязь понимания эмоций дошкольниками и доминирующей гиперпротекции, можно объяснить различием в возрасте детей. В упомянутом исследовании данная закономерность проявилась у младших дошкольников (дети 4 лет), когда родительский контроль выполняет скорее стимулирующую функцию.

### Заключение

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости формирования ИЭК у старших дошкольников как в области когнитивного, так и аффективно-личностного компонента.

Сравнительный анализ характеристик семейного взаимодействия в группах детей с разным уровнем ИЭК подтверждает основную выдвинутую гипотезу и показывает важность семьи для развития эмоциональной компетентности детей. Продемонстрировано, что в семьях дошкольников с высокой сформированностью ИЭК матери отличаются большей зрелостью стилевых характеристик воспитания и меньшей выраженностью психологических проблем, связанных с процессом воспитания. Они демонстрируют более высокое эмоциональное принятие ребенка и большую зрелость поведенческих проявлений взаимодействия. В группе детей со средней ИЭК картина семейного взаимодействия занимает по благополучию среднее положение между крайними группами. Это позволяет увидеть упомянутые закономерности еще более наглядно. Вторая часть гипотезы о возможности компенсаторных механизмов в формировании ИЭК дошкольников с помощью сравнительного анализа трех групп не подтвердилась, что свидетельствует о преобладании прямой связи между благополучием в семейном взаимодействии и формированием ИЭК у детей.

Практическая значимость исследования связана с выявлением проблемных зон как в компонентах ИЭК дошкольников, так и в семейном взаимодействии. В частности, одной из таких проблем является потворствующая гиперпротекция, негативно влияющая на процесс

формирования эмоциональной компетентности дошкольников. Принятие родителями их роли, преодоление гиперопеки, адекватность запретов в семье могут помочь ребенку выстроить поведение, лучше ориентироваться в эмоциях других людей и проявлять по отношению к ним эмпатию.

Ограничения исследования связаны с тем, что в нем не принимали участие отцы детей.

**Благодарности и финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-00990 «Семейные факторы эмоциональной компетентности дошкольников»).

### Библиографический список

1. Saarni C. The Development of Emotional Competence. N.Y. : Guilford Press, 1999. 381 p.
2. Denham S. A. Social-Emotional Competence as Support for School Readiness : What Is It and How Do We Assess It? // Early Education and Development. 2006. Vol. 17, № 1. P. 57–89. DOI: 10.1207/s15566935eed1701\_4
3. Denham S. A., Blair K. A., DeMulder E., Levitas J., Savyer K., Auerbach-Major S., Queenan P. Preschool Emotional Competence : Pathway to Social Competence // Child Development. 2003. Vol. 74, no. 1. P. 238–256. DOI: 10.1111/1467-8624.00533
4. Mirabile S. P. Emotion Socialization, Emotional Competence, and Social Competence and Maladjustment in Early Childhood : Diss. Dr. Sci. (Philos.). New Orleans, 2010. 116 p.
5. Смирнова Н. Н., Савеньшьева С. С. Теоретические аспекты исследования эмоциональной компетентности детей дошкольного возраста // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Т. 5, № 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/48PSMN217.pdf> (дата обращения: 14.09.2019).
6. Юсупова Г. В. Состав и измерение эмоциональной компетентности : дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2006. 166 с.
7. Изотова Е. И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников // Мир психологии. 2015. № 1 (81). С. 65–76.
8. Щетинина А. М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека // Вопр. психологии. 1984. № 3. С. 60–66.
9. Былкина Н. Д., Люсин Д. В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопр. психологии. 2000. № 5. С. 38–48.
10. Листик Е. М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте : дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 175 с.
11. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка : Теория и практика. М. : Академия, 2004. 288 с.
12. Durand K., Gallay M., Seigneuric A., Roichon F., Baudouin G. Y. The Development of Facial Emotion Recog-



- nition : the Role of Configural Information // Journal of Experimental Child Psychology. 2007. Vol. 97, iss. 1. P. 14–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2006.12.001>
13. Орехова О. А. Особенности развития эмоциональной сферы у детей дошкольного и школьного возраста : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007. 199 с.
  14. Карелина И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства : психологический ракурс. Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. 178 с.
  15. Сергиенко Е. А. Модель психического и теория Ж. Пиаже // Психологические исследования : электронный научный журнал. 2009. № 1 (3). URL: <http://psystudy.ru/num/2009n1-3/48-sergienko3.html> (дата обращения: 11.11.2019).
  16. Васильева Е. Н. К проблеме возрастной сензитивности в проявлении эмпатии у детей дошкольного возраста // Вопр. психологии. 2005. № 3. С. 15–25.
  17. Сорокоумова С. Н. Развитие эмпатии у старших дошкольников с задержкой психического развития к сверстникам через оптимизацию детско-родительских отношений : дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2005. 339 с.
  18. Мазурова Н. В., Трофимова Ю. А. Взаимосвязь тревожности детей дошкольного возраста и стиля семейного воспитания // Вопросы современной педиатрии. 2013. Т. 12, № 3. С. 82–88. DOI: 10.15690/vsp.v12i3.686
  19. Фаустова И. В. Влияние нарушенных детско-родительских отношений на проявление эмоционального неблагополучия в дошкольном возрасте // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 512–513.
  20. Головей Л. А., Василенко В. Е., Савеньшева С. С. Структура семьи и семейное воспитание как факторы развития личности дошкольника // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, № 2. С. 5–18. DOI: 10.17759/sps.2016070201
  21. Илларионова И. В. Исследование проявлений тревожности у детей дошкольного возраста в аспекте детско-родительских отношений // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева. 2011. № 3 (71). Ч. 2. С. 100–107.
  22. Ошкина А. А., Цыганкова И. Г. Формирование эмоциональной саморегуляции у старших дошкольников. М. : Изд-во «Центр педагогического образования», 2015. 128 с.
  23. Изотова Е. И. Феноменология эмоционального развития современных дошкольников // Психологические исследования : электронный научный журнал. 2013. Т. 6, № 29. С. 8. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n29/833-izotova29.html> (дата обращения: 11.11.2019).
  24. Pollak S. D., Tolley-Schell S. A. Selective Attention to Facial Emotion in Physically Abused Children // Journal of Abnormal Psychology. 2003. Vol. 112, № 3. P. 323–338.
  25. Kujawa A., Dougherty L., Durbin C.E., Laptook R., Torpey D., Klein D. N. Emotion Recognition in Preschool Children: Associations with Maternal Depression and Early Parenting // Development and Psychopathology. 2014. Vol. 26, № 1. P. 159–170. DOI: 10.1017/S0954579413000928
  26. Eaton K. L. Family Expressiveness and Emotion Understanding : A Meta-analysis of One Aspect of Parental Emotion Socialization : Masters Dissertation. Raleigh, North Carolina State University, 2001. 53 p. URL: <http://www.lib.ncsu.edu> (дата обращения: 18.09.2019).
  27. Reynolds T. Understanding Emotion in Abused Children // Observer. 2003. Vol. 3, № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psychologicalscience.org/observer/understanding-emotion-in-abused-children> (дата обращения: 16.09.2019).
  28. Горбунова Н. В., Трошихина Е. Г. Особенности родительских установок женщин, имеющих детей раннего дошкольного возраста // Вестн. Санкт-Петерб. ун-та. Сер. 12: Психология. Социология. Педагогика. 2010. Вып. 2. С. 274–278.
  29. Morris A. S., Silk J. S., Steinberg L., Myers S. S., Robinson L. R. The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation // Social Development. 2007. Vol. 16, № 2. P. 361–388. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
  30. Lavi I., Katz L.F., Ozer E. J., Gross J. J. Emotion Reactivity and Regulation in Maltreated Children : A Meta-Analysis // Child Development. 2019. Vol. 90, № 5. P. 1503–1524. DOI: 10.1111/cdev.13272
  31. Довгая Н. А. Эмоциональное развитие дошкольников в связи с особенностями семейной ситуации : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. 238 с.
  32. Сергуничева Н. А., Василенко В. Е. Интерперсональные компоненты и маркеры эмоциональной компетентности дошкольников в связи с характеристиками семейного взаимодействия // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. Т. 6, № 6. С. 113–114.
  33. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка : учеб.-метод. пособие. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.
  34. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи. М. : Академия, 2008. 432 с.
  35. Андерсон М. Н. Возрастная изменчивость распознавания эмоций детьми от 6 до 11 лет : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2013. 132 с.
  36. Головей Л. А., Савеньшева С. С., Василенко В. Е. Детско-родительские отношения в стабильные и кризисные периоды детства // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 2. С. 32–43.

#### Образец для цитирования:

Василенко В. Е., Сергуничева Н. А. Параметры семейного взаимодействия у дошкольников с разным уровнем интерперсональной эмоциональной компетентности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 1 (33). С. 58–68. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-58-68>



## Family Interaction Parameters in Preschoolers with Different Levels of Interpersonal Emotional Competence

Victoria E. Vasilenko, Nadezhda A. Sergunicheva

Victoria E. Vasilenko, <https://orcid.org/0000-0003-3070-5522>, Saint Petersburg University, 7–9 Universitetskaya Naberezhnaya, St. Petersburg 199034, Russia, v.vasilenko@spbu.ru

Nadezhda A. Sergunicheva, Center for social rehabilitation and speech development «Inache», 44 / 3rd Line of Vasilevsky Ostrov, St. Petersburg 199004, Russia, sergunicheva.n@gmail.com

The purpose of the study presented in the article is a comparative analysis of family interaction in families of senior preschoolers with different levels of interpersonal emotional competence (including identification of emotions, empathy and expression). Presumably, mothers in families of preschoolers with high interpersonal emotional competence have a greater maturity of parenting stylistic characteristics, and, therefore, we can observe a more successful pattern of mothers' emotional interaction with children and optimal parameters of family adaptation and cohesion. At the same time, compensatory mechanisms are possible in the formation of interpersonal emotional competence. The sample consisted of 160 people: 80 preschoolers (5–6 years old, 38 boys and 42 girls) and their 80 mothers (St. Petersburg). Using psychodiagnostic techniques, we found that 58% of preschoolers demonstrate an average level of interpersonal emotional competence, 29% show a high level and 14% demonstrate a low level. The comparative analysis of family interaction parameters in groups of children with different levels of interpersonal emotional competence revealed significant differences demonstrating changes from the low level to the average one and from the average level to the high one. In preschoolers' families with the high degree of emotional competence mothers have a greater maturity of parenting stylistic characteristics and less pronounced psychological problems associated with parenting compared to the families with low and average levels. They are less prone to demonstrate self-indulgent hyperprotection, use unstable parenting style, psychologically project on their children, and their marital conflicts do not affect the parenting sphere. Mothers in this group also demonstrate higher emotional acceptance of the child and greater maturity of behavioral manifestations of interaction. No differences were found in the indicators of family adaptation and cohesion. Comparison of groups with the average and low emotional competence shows similar patterns. Thus, the comparative analysis does not reveal compensatory mechanisms in the development of mothers' interaction with children required for its formation.

**Keywords:** senior preschoolers, interpersonal emotional competence, family interaction, stylistic characteristics of parenting, mothers' emotional interaction with children, family adaptation, family cohesion.

Received: 05.11.2019 / Accepted: 26.11.2019 / Published: 31.03.2020

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

**Acknowledgments:** This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 18-013-00990 "Family factors of emotional competence of preschoolers").

## References

1. Saarni C. *The Development of Emotional Competence*. New York, Guilford Press, 1999. 381 p.
2. Denham S. A. Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, 2006, vol. 17, no. 1, pp. 57–89. DOI: 10.1207/s15566935eed1701\_4
3. Denham S. A., Blair K. A., DeMulder E., Levitas J., Sawyer K., Auerbach-Major S., Queenan P. Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence. *Child Development*, 2003, vol. 74, no. 1, pp. 238–256. DOI: 10.1111/1467-8624.00533
4. Mirabile S. P. *Emotion Socialization, Emotional Competence, and Social Competence and Maladjustment in Early Childhood*. Diss. Dr. Sci. (Philos.) New Orleans, 2010. 116 p.
5. Smirnova N. N., Savenysheva S. S. Theoretical Aspects of Research of Pre-School-Aged Children's Emotional Competence. *Mir nauki* [World of Science], 2017, vol. 5, no. 2. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/48PSMN217.pdf> (accessed 14 September 2019) (in Russian).
6. Yusupova G. V. *Sostav i izmereniye emotsional'noy kompetentnosti* [Structure and Measurement of Emotional Competence]. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Kazan, 2006. 166 p. (in Russian).
7. Izotova E. I. Dynamics of Modern Preschoolers' Emotional Development. *Mir psikhologii* [The World of Psychology], 2015, no. 1 (81), pp. 65–76 (in Russian).
8. Shchetinina A. M. Perception and Understanding of Person's Emotional State by Preschoolers. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 1984, no. 3, pp. 60–66 (in Russian).
9. Bylkina N. D., Lyusin D. V. Development of Children's Representations about Emotions in Ontogenesis. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 2000, no. 5, pp. 38–48 (in Russian).
10. Listik E. M. *Razvitiye sposobnosti k raspoznavaniyu emotsiy v starshem doshkol'nom vozraste* [Development of Ability to Recognize Emotions in Older Preschool Age]. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 2003. 175 p. (in Russian).
11. Izotova E. I., Nikiforova E. V. *Emotsional'naya sfera rebenka: Teoriya i praktika* [Child's Emotional Sphere: Theory and Practice]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 288 p. (in Russian).
12. Durand K., Gallay M., Seigneuric A., Roichon F., Baudouin G. Y. The Development of Facial Emotion Recognition: The Role of Configural Information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2007, vol. 97, iss. 1, pp. 14–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2006.12.001>
13. Orekhova O. A. *Osobennosti razvitiya emotsional'noy sfery u detey doshkol'nogo i shkol'nogo vozrasta* [Features of Development of Emotional Sphere in Children of Preschool and School Age]. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). St. Petersburg, 2007. 199 p. (in Russian).
14. Karelina I. O. *Razvitiye ponimaniya emotsiy v period doshkol'nogo detstva: psikhologicheskii rakurs* [Development of Understanding Emotions in Period of Preschool Childhood: Psychological Perspective]. Prague, Vědecko vydavatelské centrum "Sociosféra-CZ", 2017. 178 p. (in Russian).



15. Sergiyenko E. A. Mentality Model and Piaget's Theory. *Psikhologicheskiye issledovaniya* [Psychological Studies. Scientific e-journal], 2009, no. 1 (3). Available at: <http://psystudy.ru/num/2009n1-3/48-sergienko3.html> (accessed 11 November 2019) (in Russian).
16. Vasil'yeva E. N. On Problem of Age-Related Sensitivity in Manifestation of Empathy in Preschool Children. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 2005, no. 3, pp. 15–25 (in Russian).
17. Sorokoumova S. N. *Razvitiye empatii u starshikh doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya k sverstnikam cherez optimizatsiyu detsko-roditel'skikh otoshneniy* [Development of Empathy to Peers in Older Preschoolers with Mental Retardation through Optimization of Parent-Child Relationships]. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Nizhny Novgorod, 2005. 339 p. (in Russian).
18. Mazurova N. V., Trofimova Yu. A. Correlation between Preschool Children's Anxiety and Style of Family Upbringing. *Voprosy sovremennoy pediatrii* [Current Pediatrics], 2013, vol. 12, no. 3, pp. 82–88 (in Russian). DOI: 10.15690/vsp.v12i3.686
19. Faustova I. V. Impact of Disrupted Parent-Child Relationship on Manifestation of Emotional Problems at Preschool Age. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 2015, no. 5, pp. 512–513 (in Russian).
20. Golovey L. A., Vasilenko V. E., Savenysheva S. S. Family Structure and Family Education as Factors for Personal Development of Preschooler. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2016, vol. 7, no. 2, pp. 5–18 (in Russian). DOI: 10.17759/sps.2016070201
21. Illarionova I. V. Research Study of Manifestation of Preschool Children's Anxiety in Aspect of Child-Parent Relationship. *Vestnik Chuvash. gos. ped. un-ta im. I. Ya. Yakovleva* [I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin], 2011, no. 3 (71), pt. 2, pp. 100–107 (in Russian).
22. Oshkina A. A., Tsygankova I. G. *Formirovaniye emotsional'noy samoregulyatsii u starshikh doshkol'nikov* [Formation of Emotional Self-Regulation in Older Preschoolers]. Moscow, Tsentr pedagogicheskogo obrazovaniya Publ., 2015. 128 p. (in Russian).
23. Izotova E. I. Phenomenology of Modern Preschoolers' Emotional Development. *Psikhologicheskiye issledovaniya* [Psychological Studies. Scientific e-journal], 2013, vol. 6, no. 29, pp. 8. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 11 November 2019) (in Russian).
24. Pollak S. D., Tolley-Schell S. A. Selective Attention to Facial Emotion in Physically Abused Children. *Journal of Abnormal Psychology*, 2003, vol. 112, no. 3, pp. 323–338.
25. Kujawa A., Dougherty L., Durbin C.E., Laptok R., Torpey D., Klein D. N. Emotion Recognition in Preschool Children: Associations with Maternal Depression and Early Parenting. *Development and Psychopathology*, 2014, vol. 26, no. 1, pp. 159–170. DOI: 10.1017/S0954579413000928
26. Eaton K. L. Family Expressiveness and Emotion Understanding: A Meta-analysis of One Aspect of Parental Emotion Socialization: Masters Dissertation. Raleigh. 2001. 53 p. Available at: <http://www.lib.ncsu.edu> (accessed 18 September 2019).
27. Reynolds T. Understanding Emotion in Abused Children. *Observer*, 2003, vol. 3, no. 6 [Electronic resource]. URL: <https://www.psychologicalscience.org/observer/understanding-emotion-in-abused-children>
28. Gorbunova N. V., Troshikhina E. G. Peculiarities of Parental Attitudes by Women Having Children of Early Preschool Age. *Vestn. St. Peterb. un-ta. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika* [Vestnik of Saint Petersburg University. Ser. 12. Psychology. Sociology. Education], 2010, iss. 2, pp. 274–278 (in Russian).
29. Morris A. S., Silk J. S., Steinberg L., Myers S. S., Robinson L. R. The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, 2007, vol. 16, no. 2, pp. 361–388 DOI: 10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
30. Lavi I., Katz L. F., Ozer E. J., Gross J. J. Emotion Reactivity and Regulation in Maltreated Children: A Meta-Analysis. *Child Development*, 2019, vol. 90, no. 5, pp. 1503–1524. DOI: 10.1111/cdev.13272
31. Dovgaya N. A. *Emotsional'noye razvitiye doshkol'nikov v svyazi s osobennostyami semeynoy situatsii* [Preschoolers' Emotional Development in Connection with Peculiarities of Family Situation]. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). St. Petersburg, 2012. 238 p. (in Russian).
32. Sergunicheva N. A., Vasilenko V. E. Interpersonal Components and Markers of Preschoolers' Emotional Competence Due to Characteristics of Family Interaction. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [World of Science. Pedagogy and psychology], 2018, vol. 6, no. 6, pp. 113–114 (in Russian).
33. Shchetinina A. M. *Diagnostika sotsial'nogo razvitiya rebenka* [Diagnosis of Child's Social Development]. Velikiy Novgorod, Novgorod State University Publ., 2000. 88 p. (in Russian).
34. Lidars A. G. *Psikhologicheskoye obsledovaniye sem'i* [Psychological Study of Family]. Moscow, Akademiya Publ., 2008. 432 p. (in Russian).
35. Anderson M. N. *Vozrastnaya izmenchivost' raspoznavaniya emotsiy det'mi ot 6 do 11 let* [Age-Related Variation in Recognition of Emotions by Children from 6 to 11 Years]. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). St. Petersburg, 2013. 132 p. (in Russian).
36. Golovey L. A., Savenysheva S. S., Vasilenko V. E. Parent-Child Relationships in Stable and Critical Periods of Childhood. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal], 2015, vol. 36, no. 2, pp. 32–43 (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Vasilenko V. E., Sergunicheva N. A. Family Interaction Parameters in Preschoolers with Different Levels of Interpersonal Emotional Competence. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 1 (33), pp. 58–68 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-58-68>

---



УДК 159.9.07

## Переживания студентами вуза несправедливых ситуаций в учебном процессе

А. А. Гайворонская

Гайворонская Александра Александровна, кандидат психологических наук, доцент, инспектор, отдел исследования проблем технико-криминалистического и экспертного сопровождения расследования преступлений, Управление научно-исследовательской деятельности, Научно-исследовательский институт криминалистики, Главное управление криминалистики (Криминалистический центр), Следственный комитет Российской Федерации, Москва, agajvoronskaya@yandex.ru

Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью переживания студентами несправедливых ситуаций в учебном процессе. Изучение переживания несправедливых ситуаций в ходе коммуникативного взаимодействия преподавателей и студентов отражает пути становления личности и способствует улучшению психологического климата в студенческой жизни. Цель исследования состоит в выявлении переживаний студентами несправедливых ситуаций, возникающих в учебном процессе, и разных видов чувствительности к справедливости, ценностей. Предположительно для испытуемых с чувствительностью «бенефициаров» будут характерны ценности достижения, для «жертв» – конформные ценности, для «нарушителей» проявится ценность самостоятельности, для «наблюдателей» будут выражены традиционные ценности. Исследование выполнено на выборке студенческой молодежи ( $N = 98$ ; средний возраст – 19,4 года, 50% мужчин) с применением метода мини-сочинений, контент-анализа, опросника «Чувствительность к справедливости» М. Шмитта, ценностного опросника Ш. Шварца. Показано, что содержание переживаний несправедливых ситуаций у студентов вызвано проявлениями коммуникативной агрессии со стороны преподавателей. Выделены ведущие темы студенческих мини-сочинений, описывающих несправедливые ситуации, связанные с критикой, язвительностью, ироничностью преподавателя, высокой требовательностью преподавателя к содержанию изучаемого предмета. Для исследуемой группы был установлен высокий уровень переживания несправедливых ситуаций, когда ведущая чувствительность к справедливости – это чувствительность «наблюдателя» в соотношении с ценностью конформизма. Для испытуемых с чувствительностью к справедливости «бенефициар» ведущая ценностная характеристика – власть, для «жертв» – конформные ценности, для «нарушителей» – ценности достижения. Показано, что преподаватель задает эталон поведения студентов и переживание несправедливых ситуаций, возникающих по его вине, оказывает травмирующее воздействие на их психику. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в мероприятиях, направленных на формирование коммуникативной культуры между преподавателями и студентами для снижения коммуникативной агрессивности.

**Ключевые слова:** переживание, несправедливая ситуация, чувствительность к справедливости, ценности, студенты, бенефициар, нарушитель, жертва, наблюдатель.

Поступила в редакцию: 08.07.2019 / Принята: 27.09.2019 / Опубликовано: 31.03.2020

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-69-76>



### Введение

Одна из важнейших социально-психологических проблем высшей школы – это коммуникативное взаимодействие значимых взрослых (преподавателей) и студентов, которое может вызывать переживание несправедливых ситуаций в студенческой жизни. Становление личности, взросление сопровождается поиском личностной и групповой идентичности через переживание конфликтных критических ситуаций, в том числе несправедливого характера. Исследование особенностей переживания несправедливых ситуаций у студентов поможет улучшить психологический климат студенческой жизни.

Период студенчества – это период становления личности, формирования характера, ценностей. Обычно период студенчества начинается с 17–19 лет и связан с высокой степенью умственной, нервно-эмоциональной нагрузки. По мнению И. А. Зимней студенческий возраст можно охарактеризовать как возраст, в котором проявляется высокая познавательная мотивация, социальная и интеллектуальная активность, создаются условия для высокого образовательного уровня [1]. Б. Г. Ананьев считал, что студенчество – это особая возрастная и социально-психологическая категория, где происходит развитие основных социогенных потенций человека [2]. Например, такие исследователи, как И. С. Кон, А. В. Дмитриева и В. Т. Лисовский, считают, что в этом возрасте становятся значимыми моральные проблемы [3]. Во время обучения в ходе общения между студентами и преподавателями конструируются эталоны поведенческих стратегий, например, как поступать в ситуациях выбора, как отвечать на вопросы разной сложности, как вести себя в критических ситуациях выбора и т.п.

### Теоретическое обоснование проблемы исследования

Феномен «переживания» рассматривался в работах таких ученых, как С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский и другие. С. Л. Рубинштейн считал, что переживание – это субъективное отношение человека к окружающему миру, которое выражается в виде эмоций – неопредмеченных, связанных с органическими потребностями



и, как правило, неосознаваемых предметных чувств – интеллектуальных, эстетических, моральных и иных, обобщенных или мировоззренческих [4]. Л. С. Выготский полагал, что деятельность и переживание – это единицы анализа социальной ситуации развития. Для перехода от одного возрастного кризиса к другому необходимы переживания [5]. Переживание, по мнению Ф. Е. Василюка, возникает в ситуации невозможности и связано с осмыслением сложной ситуации, поиском внутренней опоры, пониманием смысла страдания [6].

Обучение в высшей школе различается по своей структуре, типу взаимоотношений, методам воспитания и другим критериям. Современная система отношений «преподаватель – студенты» часто выражается в монологическом (не диалогическом) общении, что находит свое отражение в неадекватных критериях оценки студентов (К. Н. Волков, Е. Ю. Иванова, Л. М. Митина и др.), в снижении мотивации к обучению (создание «смысловых барьеров») (С. Б. Борисенко, Л. С. Славина, А. Э. Штейнмец и др.), в проявлении авторитарного стиля взаимоотношений (Ф. Н. Гоноволин, А. Б. Орлов, И. М. Юсупов), в эмоциональной неустойчивости, повышенной личностной и ситуативной тревожности, фрустрированности (А. А. Коротаев, Л. М. Митина, С. Розенцвейг, Т. С. Тамбовцева, А. С. Чернышов и др.); в плохой психолого-педагогической подготовке преподавателя (Н. И. Гуткина, М. Б. Коробицина, Е. С. Махлах, А. Я. Чебыкин и др.) и в подмене эмпатии на псевдоэмпатию в личности педагога (Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Л. Козлова и др.) и т.д. [7].

Перечисленные системы отношений содержат описание ситуаций, возникающих между студентами и преподавателем при общении, в том числе это ситуации несправедливого характера. В результате между преподавателем и студентом могут складываться отношения, основанные на сотрудничестве или конфронтации. Эти отношения и связанные с ними переживания находят разное выражение в межличностном общении. После сложных конфликтных ситуаций возникает травма, сопровождающаяся переживаниями. Мы полагаем, что переживания могут накапливаться, а затем сопровождаться нарушениями в идентификационных механизмах личности, способствуя возникновению проблем в функционировании эмоционально-личностной сферы. *Предположительно*, для испытуемых с чувствительностью бенефициаров будет характерна ценность достижения, для жертв – конформные ценности, для нарушителей может проявиться ценность самостоятельности, для наблюдателей будут выражены традиционные ценности.

## Процедура и методы

*Участники исследования.* В исследовании принимали участие 98 человек, обучающихся в вузах г. Смоленска (Смоленский государственный медицинский университет и Филиал Московского института государственного управления и права). Средний возраст респондентов  $M = 19,4$ ;  $SD = 1,93$ .

Обращение к данной выборке обусловлено тем, что психологические характеристики исследуемой группы – это изменчивость, познавательная активность, эмоциональная вариативность. Известно, что студенческий возраст – это молодежный возраст, связан с периодом становления личности, самосознанием, формированием «Я» концепции, выработкой жизненных стратегий поведения. Для того чтобы изучить концепт «справедливость», мы использовали социальные представления об этом феномене, так как социальные представления – одна из процедур социального мышления, и чтобы представления стали личностно значимыми, требуется усилия личности. Представления могут блокироваться, а могут усваиваться автоматически, могут быть умозрительными абстракциями или выражать значимую позицию и в какой-то момент становиться опорой для личности.

*Методики.* На первом этапе исследования, для того чтобы получить описание критических ситуаций несправедливого характера, мы использовали методику «Мини-сочинений», где просили респондентов (студентов) описать жизненную ситуацию несправедливого характера.

На втором этапе мы предложили студентам заполнить методики: опросник «Чувствительности к справедливости» (М. Шмитта в адаптации С. К. Нартовой-Бочавер и А. А. Адамян) [8] и «Опросник ценностей» (Ш. Шварца в адаптации В. Н. Карандашева) [9].

Опросник ценностей Ш. Шварца предназначен для изучения ценностей, идеалов и убеждений, оказывающих влияние на личность. «Методика дает количественное выражение значимости каждого из десяти мотивационных типов ценностей на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов» [10]. Опросник чувствительности к справедливости М. Шмитта предназначен для выявления видов чувствительности в разных позициях (шкалах): наблюдателя, бенефициара, нарушителя и жертвы. Опросник «содержит 40 пунктов и четыре шкалы, по десять пунктов для каждой из позиций внутри ситуации нарушения несправедливости, причем утверждения с одинаковыми номерами имеют практически одну и ту же формулировку, различающуюся лишь спецификой позиции» [8].



Чувствительность к справедливости как концепт ввел в психологическую науку М. Шмитт. Чувствительность к справедливости - это «устойчивые индивидуальные различия в готовности воспринимать случаи несправедливости и в силе когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакций на несправедливость» [11].

Выражается чувствительность к справедливости через частоту переживаемых ситуаций; интенсивность эмоциональных реакций на несправедливость (гнев, вина, стыд); устойчивость мыслей о несправедливых событиях; мотивация к восстановлению справедливости [12].

Автор (М. Шмитт) выделяет четыре вида чувствительности к справедливости: с позиции жертвы (*victim sensitivity*), свидетеля (*observer sensitivity*), бенефициара (*beneficiary sensitivity*) и нарушителя (*perpetrator sensitivity*). По мнению автора, чувствительность к справедливости *жертвы* отличается мнительностью, тревожностью. Для чувствительности к справедливости *свидетеля* характерны такие переживания, которые тщательно скрываются (маскируются). Для позиции *бенефициара* специфично рассмотрение несправедливых ситуаций как результат (итог) предыдущих заслуг, объяснение (рационализация) преимуществ. Для чувствительности к справедливости *нарушителя* характерно использование выгод из несправедливых ситуаций, объяснение «своих заслуг» как восстановление «исторической» справедливости [13].

В отечественной психологии концепт «чувствительность к справедливости» рассмотрен в исследованиях С. К. Нартовой-Бочавер, Н. Б. Асташиной. В работах этих авторов представлен полный обзор теорий психологии справедливости в зарубежной персонологии, проанализированы теории веры в справедливый мир и чувствительности к справедливости, перечислены методы и приемы исследования психологии справедливости [14]. В исследованиях данных авторов показывается, что некоторые виды чувствительности к справедливости оказывают отрицательно влияние на личность, особенно для тех, у кого преобладает чувствительность к справедливости жертвы [15].

**Методы.** Для качественного анализа мини-сочинений применен контент-анализ. Контент-анализ был направлен на выявление смысловых единиц сочинений, отражающих тему, пример жизненной ситуации несправедливого характера. Глубина интерпретации зависела от ясности, целостности описания данного феномена. Ведущие темы в описании представлений определялись через отношение к чему-либо, как целеполагание, как способ или проявление чего-либо.

Для подтверждения различий в показателях уровней, видов выраженности чувствительности к справедливости, а также различий по

ценностям был использован критерий Колмогорова – Смирнова. При этом значение *Asymp. Sig.* (Асимптоматический двусторонний уровень значимости) равно 0,000, что свидетельствует о наличии достоверных различий в эмпирических распределениях.

## Результаты и их обсуждение

На первом этапе исследования всего было получено 92 протокола мини-сочинений, испорчено (невозможно было прочитать) 2 протокола. Формальное отношение к написанию мини-сочинения было выявлено в 4 протоколах. Для анализа использовались 84 протокола.

Основные темы сочинений, которые рассматривались в протоколах:

1. *Критика, язвительность, ироничность, оскорбительный тон.*  
*Высокая требовательность к содержанию преподаваемого предмета.*
2. *Отсутствие культуры в поведении (тактичность, деликатность).*
3. *Критерии оценки неадекватны (непонятны студентам).*

Большинство тем, которые затрагивались в мини-сочинениях, были связаны с тем, что преподаватель очень критично (язвительно) относился к учебной деятельности студента: «*Школьники коррекционных классов лучше вас ответят на вопрос*» (Андрей 18 л.), «*Можно медведя научить кататься на велосипеде, чем вас научить решать эту задачу*» (Сергей 19 л.) и др. Тема высокой требовательности к содержанию ответа на семинарском занятии: «*Я ответила все, что было в учебнике. А мне преподаватель говорит, что ответ не полный, не хватает примеров...*» (Лена 18 л.), проявление раздражения: «*Мама, вы могли бы лучше изложить материал..., а я не могу лучше. Я и так сидела в библиотеке три часа*» (Мария 20 л.).

В мини-сочинениях также обсуждалась тема некорректного поведения преподавателя, которая находила выражение в обращениях или таких предложениях: «*Преподаватель сказал мне: «Не налей! А мне надо было идти срочно ко врачу»*» (Виктор 18 л.) или «*Наша преподавательница обращалась к нам: «Суслики...» и это было очень неприятно*» (Оля 19 л.). Поднималась тема, в которой обсуждался вопрос о том, что преподаватель не всегда старается понять точку зрения студента: «*Я опоздал на пару, потому что я должен был помочь своей сестре с переездом... но преподаватель не пустил меня на занятия*» (Иван 19 л.) или «*Мне стало неожиданно плохо, заболел живот и меня мутило. Когда я попросила отпустить меня домой... мне очень грубо ответили, что я очень «умная» ...Я потом плакала*» (Ира 19 л.). Встречались описания ситуа-





ций, в которых преподаватель очень нетактично оценивал внешний вид студента: *«Длина вашей юбки соответствует длине мужской рубашки. Вам надо носить длинную юбку! А мне нравится длина моей юбки, я советовалась с моими подругами и меня все поддержали»* (Илона 17 л.) или *«Наталья Николаевна сделала мне замечание о моей стрижке. А мне нравится мой внешний вид, это стильно и выглядит современно»* (Ира 19 л.).

Была также представлена тема, в которой преподаватель должен в сложной эмоциональной ситуации контролировать свои чувства: *«Когда преподаватель зашел к нам в аудиторию... мы все поняли... что сейчас начнутся неприятности...»* (Андрей 18 л.), *«Она так улыбалась, что захотелось стать невидимыми»* (Оля 19 л.). Иногда студенты выражают мысль о том, что опасно выражать свое мнение, т.е. при выражении своей точки зрения надо быть готовым впоследствии выдержать негативное отношение преподавателя: *«Мне преподаватель так и сказал, что я думаю, как дегенерат. Было очень обидно и неприятно»* (Юрий 18 л.).

Очень болезненной для студентов оказалась тема неодинакового отношения учителя к студентам: *«Алене разрешили сдать практическую завтра, а мне поставили «неуд»* (Оля 17 л.). Описывались в протоколах случаи, когда преподаватель наказывал неугодных студентов занижая фактический уровень знаний: *«Когда я начала отвечать, преподавательница перебила меня, и я сбилась»* (Вера 18 л.), *«Я учила весь день, я готовилась... а она так изменила вопрос, что я растерялась и не знала, что сказать. А она стояла и так смотрела на меня...»* (Таня 14 л.).

В ходе контент-анализа мини-сочинений было установлено, что переживание студентами несправедливых ситуаций отражает содержание таких тем, где несправедливость проявляется в речевой агрессии (оскорблениях, унижениях и иронии). В каждом отдельном случае переживание имеет свои индивидуальные характеристики (особенности). Описывая свои переживания, студенты рассказывали о своих страхах – это и очень громкий или тихий голос преподавателя, и назидательный тон, и безапелляционность оценок и замечаний, авторитарная манера предъявления требований. Чувства (обида, растерянность, страх), сопровождающие переживание, могут быть подавлены или могут проявиться через какое-то время в тревожности, вспышках гнева, агрессивности. Вероятно, уровень коммуникативной культуры, авторитарный стиль общения, уровень эмоциональной саморегуляции могут выступать условиями, способствующими возникновению несправедливых ситуаций между преподавателем и студентом.

В результате исследования при помощи опросника чувствительности к справедливости

М. Шмитта (адаптированного С. К. Нартовой-Бочавер и Н. Б. Астаниной) было установлено, что преобладающая чувствительность к справедливости в исследуемой группе – это чувствительность **«наблюдателя»** – 34% (33 ч.) студентов. Для студентов с чувствительностью к справедливости **«наблюдателя»** можно выделить такие характеристики: бесконфликтность, конформность, следование за лидером. Индифферентные отношения в ходе коммуникации становятся выигрышной позицией, обеспечивающей спокойные стабильные отношения. На второй позиции проявилась чувствительность к справедливости **«бенефициара»** – 27% (27 ч.) студентов. Для студентов с чувствительностью к справедливости **«бенефициара»** характерна потребность **«оправдать»** себя в глазах окружающих, объясняя, что это заслуженное вознаграждение за случившиеся ранее события несправедливого характера. Здесь явно проявляется **«вера в справедливый мир»**. Эта вера помогает им почувствовать опору в жизни, надеяться на стабильность, избавляться от тревоги. Чтобы сохранить и поддержать эту веру, можно не обращать внимания на ситуации несправедливого характера. Далее следует группа с чувствительностью к справедливости **«жертвы»** – 25% (24 ч.) студентов. Для них характерны повышенная сензитивность, они могут быть или очень открытые, или очень закрытые. Переживания – искренние, сильные, вероятно, они будут жаловаться на неудачи, винить в них **«весь мир»**, других людей и в том числе себя. И последняя группа – это группа с чувствительностью к справедливости **«нарушитель»** – 14% (14 ч.) студентов. Нарушение правил, протестное поведение, использование выгод от несправедливой ситуации дает студенту возможность самоутвердиться, завоевать авторитет ровесников (рисунок).

В исследуемой группе высокий уровень переживания несправедливых ситуаций был выявлен у 40% студентов, средний уровень переживания несправедливых ситуаций у 37% и низкий уровень переживания несправедливых ситуаций у 23% студентов. У большинства эмоциональная восприимчивость преобладает над рациональной взвешенной оценкой ситуаций несправедливого характера, вероятно, это объясняется возрастными особенностями.

Распределение уровней переживания (высокого, среднего и низкого) чувствительности к справедливости относительно видов было представлено так: в группе с чувствительностью к справедливости **«наблюдатель»** преобладает высокий уровень переживания несправедливости 19% студентов, за ним следует средний уровень – 12% студентов и очень мало представлен низкий уровень переживания несправедливых ситуаций – 3% студентов. Для группы студентов с чувстви-

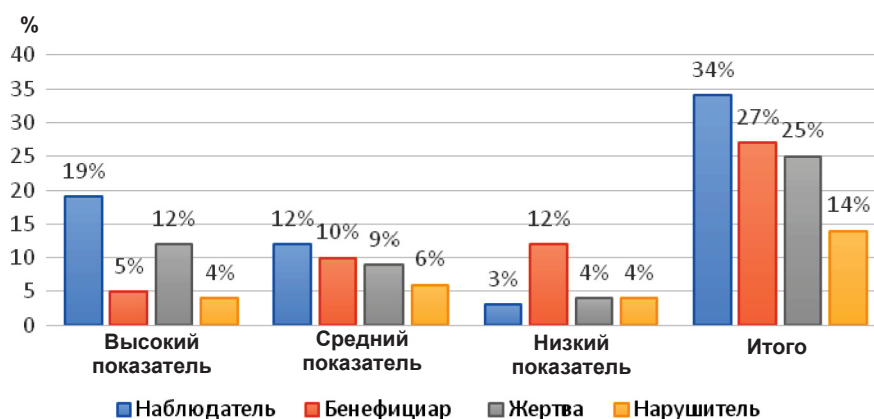


Рис. 1. Показатели распределения числа студентов относительно видов чувствительности к справедливости (цвет online)

Fig. 1. Parameters of student distribution related to types of sensitivity to justice (color online)

тельностью «наблюдателей» выражена значительная эмоциональная впечатлительность от переживания несправедливой ситуации, которая сопровождается высокой степенью тревожности, страха, если от них требуется совершить действия для разрешения несправедливой ситуации. Это отражение глубинных страхов, проявление архетипической памяти – реакция «замирания».

В группе с чувствительностью к справедливости «бенефициар» ведущим был выявлен низкий уровень чувствительности к несправедливости – 12% студентов. Высокий уровень был выявлен у 5% студентов и средний уровень – 10% студентов. Вероятно, для группы студентов с чувствительностью к справедливости «бенефициара» преобладание низкого уровня переживания несправедливости выражено потому, что бенефициары уверены в том, что Бог или мир, или высший разум наказывают или вознаграждают людей за их достойное или недостойное поведение. Принятие предназначения или так называемого «перста судьбы», или «фатума» помогает им объяснить и принять свои «бонусы» вознаграждения, получаемые в результате несправедливых ситуаций.

В группе с чувствительностью к справедливости «жертва» ведущим был выявлен высокий уровень чувствительности к несправедливости у 12% студентов. Средний уровень был выявлен у 9% студентов и низкий уровень – 4% студентов. Вероятно, для группы «жертв», где выражен высокий уровень чувствительности к справедливости, характерна высокая степень эмпатии, так как сочувствие и сопереживание к тем, кто оказался в несправедливой ситуации, делает, по их мнению, лучше. У них возникают гнев, обида, боль и с другой стороны – вина или стыд. Им легче защищать кого-то, чем отстаивать свои права.

В группе с чувствительностью к справедливости «нарушитель» ведущим был выявлен

средний уровень переживания несправедливости – 6% студентов. Высокий уровень и низкий уровень был выявлен у 4% студентов. Вероятно, для группы нарушителей со средним уровнем переживания несправедливых ситуаций характерна активность, которая может выражаться как в протестных или проактивных формах поведения. Сопроотивление обстоятельствам, условиям и всему миру – это важная цель их существования.

В результате изучения ценностей по ценностному опроснику (ЦО) Ш. Шварца были получены следующие данные (средние показатели) (таблица).

Мы полагаем, что разные виды чувствительности к справедливости находят свое выражение в идеалах и ценностных приоритетах. Для студентов с чувствительностью к справедливости «наблюдателей» по критериям парных выборок были выделены ведущие ценности: *конформность, доброта, гедонизм (идеалы) и конформность, традиции и достижения* (приоритеты). Соединение, с одной стороны, заботы о близких (*доброта, конформность*), с другой стороны, стремления к собственному наслаждению (*гедонизм*) заставляет их вести более спокойный (конформный) образ жизни, «плыть по течению», быть как все. Ориентация на достижения (личный успех) – это стремление к социальному положению и созданию комфортных стабильных жизненных условий.

Для студентов с чувствительностью «бенефициаров» по критериям парных выборок были выделены ведущие ценности: *власть, стимуляция, самостоятельность (идеалы)*, а также *достижение, стимуляция, гедонизм* (приоритеты). Доминирование над окружающими (проявления ценности «власти») может быть связано с внутренней неуверенностью, с потребностью отстаивать свою точку зрения.



Средние показатели ценностей для разных видов чувствительности личности в исследуемой группе  
Average values for different types of personality sensitivity in the study group

Ценности	Наблюдатель		Бенефициар		Жертва		Нарушитель	
	Идеалы	Приоритеты	Идеалы	Приоритеты	Идеалы	Приоритеты	Идеалы	Приоритеты
Конформность	<b>5</b>	<b>1,6</b>	4,1	2	<b>5,75</b>	2	5,4	1,4
Безопасность	4,6	1	4,2	2,1	<b>5,6</b>	<b>3,75</b>	6	1,2
Традиции	3,8	<b>0,75</b>	4,1	1,5	<b>5,8</b>	<b>5,5</b>	5,4	2,5
Универсализм	4,5	1,4	3,4	2,1	5,2	2,6	5,1	<b>2,83</b>
Доброта	<b>5,2</b>	1	3,2	2	4,5	<b>4</b>	5	0,5
Стимуляция	3,3	1	<b>4,9</b>	<b>3</b>	5,3	3	5	<b>3</b>
Гедонизм	<b>5,3</b>	0,3	4,1	<b>2,5</b>	4,8	2,3	<b>6</b>	1,2
Достижение	4	<b>1,25</b>	3	<b>2,3</b>	4,5	2,75	<b>6,25</b>	3
Самостоятельность	4,3	0,25	<b>4,8</b>	2	4	2,3	<b>6,4</b>	1,5
Власть	3,2	0,2	<b>5,2</b>	2,2	5	2,4	5,1	<b>2,8</b>

Для студентов с чувствительностью к справедливости **«нарушителей»** ведущие ценности – идеалы: *достижение, гедонизм, самостоятельность* и приоритеты: *стимуляция, универсализм, власть*. В позиции **«нарушителя»** полученные идеалы показывают, что существует потребность в достижениях, самоутверждении, а с другой стороны – это скрытые проявления неуверенности, мнительности и тревожности. Направленность на результативность и получение удовольствий свойственно этой группе студентов. Если в ситуациях происходит критическая оценка их поведения, то эти студенты очень болезненно реагируют на замечания.

Для студентов с чувствительностью к справедливости **«жертва»** по критериям парных выборок были выделены ведущие ценности: *конформность, безопасность, традиции* (идеалы), а в приоритетах *традиции, доброта, безопасность*. Позиция **«жертвы»** (ценность «традиции», «безопасность») отражает зависимость данной группы от мнения окружающих, от установленных правил. Переживание ситуаций насилия создает чувство страха, игры на жалость, иногда злость, обиду и готовность обвинить всех, кто виноват в страданиях, и тех, кто несчастной жертве не помогает.

### Заключение

Изучение видов чувствительности к справедливости и ценностей в ходе переживания студентами несправедливых ситуаций помогает понять природу поведенческих паттернов молодого поколения. Для изучаемой группы студентов преобладающим был выявлен высокий уровень переживания несправедливых ситуаций. Полагаем, что этот уровень является ведущим, так

как он отражает эмоциональную значимость (включенность) в переживания несправедливых ситуаций и связан процессами адаптации, оказывая влияние на успешность обучения.

Ведущая чувствительность к справедливости у исследуемой группы – это чувствительность **«наблюдателя»**. Считаем, что у студентов эмоциональная впечатлительность от переживания несправедливой ситуации сопровождается высокой степенью тревожности, неуверенности. Когда требуется совершить действия для разрешения несправедливой ситуации, для студентов с чувствительностью к справедливости **«наблюдателя»** возникает «замирание», страх. Позиция наблюдателя является наиболее безопасной для дальнейшей успешной учебной деятельности. Для испытуемых с чувствительностью к справедливости **«бенефициар»** ведущая ценностная характеристика – это власть, для **«жертв»** – конформные ценности, для **«нарушителей»** – ценности, связанные с достижением.

Переживание несправедливых ситуаций в студенческой жизни связано с отношениями между преподавателем и студентами в ходе коммуникации. Преподаватель задает эталоны в поведении студентов и переживание несправедливых ситуаций, возникающих по его вине, оказывает травмирующее воздействие на психику молодого поколения. При этом в основном формируются конформные паттерны поведения. Преподаватель воспринимается как авторитет («истина в последней инстанции»), и восприятие получаемой информации происходит без критической оценки содержания.

Неуважение к личности, недоверие, равнодушие, подозрительность, обиды, зависть являются травмирующими факторами в переживаниях студентами несправедливых ситуаций, происходящих



в учебном процессе. Поиск компромиссов, разных форм сотрудничества поможет улучшить взаимоотношения между преподавателем и студентом.

Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в мероприятиях, направленных на формирование коммуникативной культуры.

**Благодарности и финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 17-06-00379 «Чувствительность к справедливости как детерминанта делинквентного и просоциального поведения»).

#### Библиографический список

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. М. : Логос, 2000. 384 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избран. психол. тр. / под ред. А. А. Бодалева; Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т. М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2005. 431 с.
3. Лисовский В. Т. Личность студента. Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1974. 168 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2015. 705 с.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М. : Педагогика, 1983. 368 с.
6. Василюк Ф. Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования). М. : Смысл, 2005. 191 с.
7. Корепанова Е. В. Психологическая характеристика диалога в общении «Преподаватель – студенты» // Вестн. Тамб. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2012. Вып. 8. С. 115–120.
8. Адамян А. А., Нартова-Бочавер С. К., Шмитт М. Опросник «Чувствительность к справедливости» : валидизация на русскоязычной выборке // Психологический журнал. 2018. Т. 39, № 4. С. 105–116. DOI: 10.31857/S020595920000075-8
9. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности : концепция и методическое руководство. СПб. : Речь, 2004. 70 с.
10. Schmitt M., Baumert A., Fetchenhauer D., Gollwitzer M., Rothmund R., Schlösser T. Sensibilität für Ungerechtigkeit // Psychologische Rundschau. 2009. Bd. 60 (1). P. 8–22. DOI: 10.1026/0033-3042.60.1.8
11. Schmitt M., Baumert A., Gollwitzer M., Maes J. The Justice Sensitivity Inventory : Factorial validity, location in the personality facet space, demographic pattern, and normative data // Social Justice Research. 2010. Vol. 23. P. 211–238. DOI: 10.1007/s11211-010-0115-2
12. Schmitt M., Neumann R., Montada L. Dispositional sensitivity to befallen injustice // Social Justice Research. 1995. Vol. 8. P. 385–407. DOI: 10.1007/BF02334713
13. Mikula G., Scherer K. R., Athenstaedt U. The role of injustice in the elicitation of differential emotional reactions // Personality and Social Psychology Bulletin. 1998. Vol. 24. P. 769–783. DOI: 10.1177/0146167298247009
14. Нартова-Бочавер С. К., Астанина Н. Б. Психологические проблемы справедливости в зарубежной персонологии : теории и эмпирические исследования // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 1. С. 16–32.
15. Нартова-Бочавер С. К., Астанина Н. Б. Чувствительность к справедливости как свойство субъекта : личностный ресурс или бремя // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского : в 3 т. / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2013. Т. 3. С. 574–577.

#### Образец для цитирования:

Гайворонская А. А. Переживания студентами вуза несправедливых ситуаций в учебном процессе // Изв. Саратовского университета. Сер. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 1 (33). С. 69–76. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-69-76>

#### Experience of Unfair Situations in University Students in the Course of Educational Process

Alexandra A. Gayvoronskaya

Alexandra A. Gayvoronskaya, <https://orcid.org/0000-0002-9578-4463>, Head Forensics Department (Forensics Centre), Investigative Committee of the Russian Federation, 2 Tekhnicheskij Pereulok, Moscow 101000, Russia, [agayvoronskaya@yandex.ru](mailto:agayvoronskaya@yandex.ru)

The relevance of the research topic is conditioned by insufficient coverage of unfair situations-related experience in students in the course of educational process. Studying the experience of unfair situations during the communicative interaction of university professors and students reflects the ways of personal development and contributes to the improvement of psychological climate in student life. The purpose

of the study is to identify students' experiences of unfair situations arising in the educational process and various types of sensitivity to justice, as well as values. Presumably, values of achievement are characteristic of subjects with sensitivity of "beneficiaries", values of conformity are characteristic of "victims", values of independence can be traced in "violators", while traditional values are expressed for "observers". The study was carried out on a sample of students (N = 98; average age = 19.4 years, 50% of men) using the mini-essay method, content analysis, M. Schmitt's justice sensitivity scale, and S. Schwartz's value questionnaire. It is shown that the content of experiences related to unfair situations in students is caused by manifestations of communicative aggression by professors. The major topics of students' mini-essays describing unfair situations are criticism, causticity, irony of a professor; high expectations of a professor as far as the content of the subject under study is concerned. We set a high level of emotional stress towards the unfair situation for



the group under study, where the major component of sensitivity to justice is the sensitivity of the “observer” in relation to the value of conformism. For subjects with the “beneficiary” type of sensitivity to justice, power is the leading value characteristic, for “victims” these are conformal values, for “violators” - the value of achievement. It has been shown that a university professor sets standards for students’ behavior, while experiencing unfair situations that are his/her fault, has a traumatic effect on the students’ psyche. The applied aspect of the problem under study can be implemented in activities aimed at the development of communicative culture between teachers and students to reduce communicative aggressiveness.

**Keywords:** emotional stress, unfair situation, sensitivity to fairness, values, students, beneficiary, violator, victim, observer.

Received: 08.07.2019 / Accepted: 27.09.2019 / Published: 31.03.2020

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

**Acknowledgments:** *This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 17-06-00379 “Sensitivity to justice as a determinant of delinquent and prosocial behavior”).*

## References

1. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psikhologiya. Uchebnik dlya vuzov* [Pedagogical Psychology. Textbook for Universities]. Moscow, 2000. 384 p. (in Russian).
2. Anan'yev B. G. *Psikhologiya i problemy chelovekovedeniya: izbrannyye psikhologicheskiye trudy* [Psychology and Issues of Modern Human Knowledge: selected psychological papers]. Ed. by A. A. Bodalev. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh, NPO “MODEK” Publ., 2005. 431 p. (in Russian).
3. Lisovskiy V. T. *Lichnost' studenta* [Student's Personality]. Leningrad, Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1974. 168 p. (in Russian).
4. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2015. 705 p. (in Russian).
5. Vygotskiy L. S. *Sobraniye sochineniy: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki*. [Collected works in 6 volumes. Vol. 3. Problems of Mental Development]. Ed. A. M. Matyushkin. Moscow, Pedagogika Publ., 1983. 368 p. (in Russian).
6. Vasilyuk F. E. *Perezhivaniye i molitva (opyt obshchepsikhologicheskogo issledovaniya)* [Experience and Prayer (Experience of General Psychological Research)]. Moscow, Smysl Publ., 2005. 191 p. (in Russian).
7. Korepanova E. V. Psychological Characteristics of Dialogue of Interaction Teacher–Students. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2012, iss. 8, pp. 115–120 (in Russian).
8. Adamyan A. A., Nartova-Bochaver S. K., Shmitt M. The Justice Sensitivity Questionnaire: Validation in a Russian Sample. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2018, vol. 39, no. 4, pp. 105–116 (in Russian). DOI: 10.31857/S020595920000075-8
9. Karandashev V. N. *Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostey lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoye rukovodstvo* [Schwartz's Method for Study of Personal Values: Concept and Methodological Guidance]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2004. 70 p. (in Russian).
10. Schmitt M., Baumert A., Fetschenhauer D., Gollwitzer M., Rothmund R., Schlösser T. Sensibilität für Ungerechtigkeit [Sensitivity to Injustice]. *Psychologische Rundschau* [Psychological Review], 2009, vol. 60 (1), pp. 8–22 (in German). DOI: 10.1026/0033-3042.60.1.8
11. Schmitt M., Baumert A., Gollwitzer M., Maes J. The Justice Sensitivity Inventory: Factorial validity, location in the personality facet space, demographic pattern, and normative data. *Social Justice Research*, 2010, vol. 23, pp. 211–238. DOI: 10.1007/s11211-010-0115-2
12. Schmitt M., Neumann R., Montada L. Dispositional Sensitivity to Befallen Injustice. *Social Justice Research*, 1995, vol. 8, pp. 385–407. DOI: 10.1007/BF02334713
13. Mikula G., Scherer K. R., Athenstaedt U. The Role of Injustice in the Elicitation of Differential Emotional Reactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1998, vol. 24, pp. 769–783. DOI: 10.1177/0146167298247009
14. Nartova-Bochaver S. K., Astanina N. B. Theories and Empirical Research on Justice in the Foreign Personality Psychology. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2014, vol. 35, no. 1, pp. 16–32 (in Russian).
15. Nartova-Bochaver S. K., Astanina N. B. Sensitivity to Justice as Subject's Property: Personal Resource or Burden. In: A. L. Zhuravlev, E. A. Sergiyenko, eds. *Chelovek, sub'yekt, lichnost' v sovremennoy psikhologii: materialy mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 80-letiyu A. V. Brushlinskogo: v 3 t.* [Person, Subject, Personality in Modern Psychology. Proceedings of the international conference dedicated to the 80th anniversary of A. V. Brushlinsky: in 3 vols.]. Moscow, Institut psikhologii RAN, 2013, vol. 3, pp. 574–577 (in Russian).

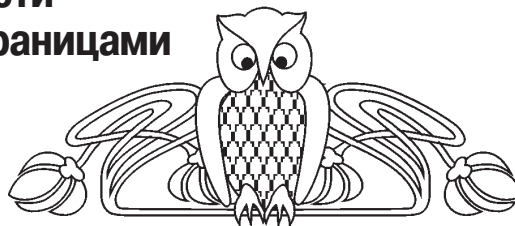
## Cite this article as:

Gayvoronskaya A. A. Experience of Unfair Situations in University Students in the Course of Educational Process. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 1 (33), pp. 69–76 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-69-76>



УДК 316.6

## Коммуникативная активность личности с нарушенными психологическими границами в общении при использовании мобильного телефона и Интернета



С. А. Васюра

Васюра Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Удмуртский государственный университет, Ижевск, vasyura@inbox.ru

Представлены результаты эмпирического исследования, цель которого – выявить особенности коммуникативной активности человека, психологические границы которого нарушены, расширены при использовании современных технических средств (Интернет, мобильный телефон). В психологические границы, согласно позиции А. Ш. Тхостова, включается все, что человек считает «своим», внутренний критерий «своего» – контролируемость окружающих объектов. Гипотеза: у человека, психологические границы которого расширены в результате использования мобильного телефона и Интернета, т. е. имеющего иллюзию контроля и доступности в отношении людей и информации, по сравнению с человеком, психологические границы которого не расширены, более выражены такие показатели коммуникативной активности, как стеничность, осведомленность и субъектность в общении. Теоретико-методологической основой исследования является принцип системности, реализованный в научно-мировоззренческих представлениях о системной организации психики человека Б. Ф. Ломова, В. С. Мерлина, Л. Я. Дорфмана, А. И. Крупнова. Предложен интегративный подход к изучению человеческой активности в системе «человек» и полисистеме «человек–социум», на основе которого проведено эмпирическое исследование на выборке студентов вузов г. Ижевска. Осуществлено системное планирование исследования коммуникативной активности человека, в котором в качестве организационного метода использован сравнительный метод. Применен психодиагностический инструментарий – методика оценки изменения психологических границ при использовании технических средств (МИГ-ТС 2) (Е. И. Рассказова, В. А. Емелин, А. Ш. Тхостов), тест суждений общительности (ТСО) (А. И. Крупнов). Техническое средство расширяет границы физического «Я», человек воспринимает средство как часть себя. Установлено, что коммуникативная активность такого человека в сравнении с людьми, не имеющими средств технологического расширения психологических границ, отличается выраженной эмоциональностью – стеничностью, а также осведомленностью, субъектностью в общении.

**Ключевые слова:** личность, общение, коммуникативная активность, психологические границы.

Поступила в редакцию: 26.10.2019 / Принята: 26.11.2019 / Опубликовано: 31.03.2020

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-77-84>

### Введение

В современных условиях экспансии информационных технологий, стремительно растущей компьютеризации общества активность человека в общении, в межличностном взаимодействии приобретает особую актуальность. Технологии в настоящее время характеризуются как психотехнологии [1] – они меняют проявления и механизмы человеческой активности [2], в том числе коммуникативной.

В психологии под активностью принято понимать, с одной стороны, внутреннюю предпосылку самодвижения деятельности («линия А. Н. Леонтьева»), с другой стороны, неотъемлемую характеристику субъекта, его способность к самоизменению, саморазвитию («линия С. Л. Рубинштейна»). Активность как психологическую категорию, не сводящуюся к категории деятельности, анализировали К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, И. А. Джидарьян и другие психологи.

Значительный вклад в развитие научных представлений о коммуникативной активности внесли Б. Ф. Ломов (системный подход к общению) [3], В. С. Мерлин (концептуальные представления о человеке как интегральной индивидуальности и об индивидуальном стиле общения) [4], А. А. Бодалев (исследование коммуникативного ядра личности) [5]. Эти фундаментальные исследования заложили направления изучения активности человека в общении в изменяющемся социуме.

В современных условиях бурного развития информационных технологий человек приобретает новые возможности, «восприятие человеком мира, людей и себя, его представления и ожидания начинают опираться не столько на его натуральные возможности, сколько на возможности, технологически заданные» [6, с. 8]. В связи с применением технологий происходит изменение психологических границ личности, сопряженное с избыточной доступностью и утратой приватности. Это изменение, во-первых, осуществляется как расширение границ – формирование представлений о достижимости людей и контроле над ними (такой контроль может быть иллюзорным – партнер по общению в Сети может солгать), во-вторых, как нарушение, размывание границ – переживание большей безопасности контактов и



обратимости событий (от неприятного разговора по мобильному телефону легче отстраниться, чем в непосредственном общении), возможность оставаться анонимным. Однако человек становится доступным для окружающих практически в любое время, он «открыт» для них, что при нарушении его уединения вызывает не только раздражение, но и ощущение управляемости и чувство незащищенности.

В целом нарушение, изменение психологических границ возникает, когда техническое средство перестает замечаться, расширяет границы физического «Я», становясь незаменимым спутником человека. У человека складывается иллюзия полного контроля над прибором – такого же, как над рукой или ногой, – что приводит к восприятию его как части себя. В психологические границы включается все, что человек может контролировать. Таким образом, технические средства становятся привычными, включаются в телесность человека, нарушая психологические границы. Следует отметить, что вне поля исследовательского внимания остаются психологическое содержание и механизмы активности человека, использующего информационные технологии и имеющего нарушенные психологические границы.

В последние два десятилетия в рамках системно-функционального подхода к личности [7], подхода с позиций теории интегральной индивидуальности В. С. Мерлина и ее развития [8], концепции метаиндивидуального мира [9], системно-интегративного подхода [10] исследуются разные виды активности человека. В результате ряда исследований изучены проявления и структура религиозной активности [11], учебной активности [12], коммуникативной, волевой и познавательной активности [13–15], а также проведены исследования других видов активности [16]. Несмотря на то что проблема активности человека разрабатывается в психологических исследованиях представителей научных школ А. И. Крупнова, В. С. Мерлина – Б. А. Вяткина, вопрос о ее проявлениях в контексте информационных технологий к настоящему времени мало изучен, попытки теоретического осмысления коммуникативной активности в аспекте опосредованности техническими средствами (Интернет, мобильный телефон) сделано не было.

Сегодня, благодаря информационным технологиям, человеку открываются несоизмеримые с его естественными способностями технологически опосредованные возможности устанавливать контакты, оказывать влияние на людей [17]. Это, на наш взгляд, делает актуальным изучение тех видов активности, благодаря которым осуществляются эти контакты с другими людьми, опосредованное взаимодействие. Как проявляется, реализуется коммуникативная активность человека в условиях современных информационных тех-

нологий? Каковы особенности коммуникативной активности «технологически расширенного» человека? Такая постановка вопроса является новой, предложен интегративный подход к человеческой активности и с опорой на научные представления Л. Я. Дорфмана о метаиндивидуальном мире, который в аспекте коммуникаций рассматривается как коммуникативный мир человека – реальный и виртуальный. В нем человек как интегральная индивидуальность обретает и реализует метаиндивидуальные свойства. Именно с этих позиций, рассматривающих человека как систему и «человека-социум» как полисистему, возможен анализ коммуникативной активности и ее механизмов. Указанные теоретико-методологические положения, на наш взгляд, наиболее соответствуют раскрытию психологической природы человеческой активности в современных условиях контактов с другими людьми в реальном и виртуальном пространстве.

Исследование коммуникативной активности, ее компонентного состава, роли в развитии индивидуальности человека проводится А. И. Крупновым, С. А. Васюрой [18] и др. Коммуникативная активность определяется как готовность и способность человека к межличностному взаимодействию, от него исходящему, к реализации функций субъекта общения.

*Цель* представленного в статье исследования заключалась в изучении особенностей коммуникативной активности человека с нарушенными психологическими границами в общении при использовании мобильного телефона и Интернета.

В условиях виртуализации технологически опосредованные возможности человека неуклонно изменяются, расширяются, особенно в коммуникативной сфере, затрагивая эмоциональные, когнитивные и продуктивные аспекты коммуникативной активности. *Гипотеза*: у человека, психологические границы которого нарушены, расширены в результате использования мобильного телефона и Интернета, т. е. имеющего иллюзию контроля и доступности в отношении людей и информации, по сравнению с человеком, психологические границы которого не расширены, более выражены такие показатели коммуникативной активности, как стеничность, осведомленность и субъектность в общении. Для изучения коммуникативной активности человека с измененными психологическими границами в общении в условиях взаимодействия с другими людьми в виртуальном пространстве нами было проведено эмпирическое исследование.

## Процедура и методы

*Участники исследования.* В эмпирическом исследовании приняли участие 127 человек – 18 мужчин, 109 женщин, из них 86 – студентов бакалавриата и 41 студент магистратуры



гуманитарных направлений подготовки вузов г. Ижевска, средний возраст – 20,2 года). Участники исследования – активные пользователи мобильной связи и интернет-пользователи, выходящие в Сеть ежедневно для выполнения учебных и трудовых задач, удовлетворения познавательных, коммуникативных и иных потребностей. Осуществлялся сравнительный анализ показателей коммуникативной активности в выборках с измененными и неизменными психологическими границами в общении при использовании технических средств (Интернет, мобильный телефон).

**Методики.** Для изучения нарушения психологических границ в общении применялась методика оценки изменения психологических границ при использовании технических средств (МИГ-ТС 2) Е. И. Рассказовой, В. А. Емелина, А. Ш. Тхостова. Методика основана идеях трансформации границ человека [19], на теории телесности [20], на психологической модели последствий использования информационных технологий (Емелин, Рассказова, Тхостов). МИГ-ТС 2 прошла психометрическую проверку, признана надежной и валидной методикой диагностики психологических изменений при использовании технологий (для Интернета и для мобильного телефона) [6, с. 79–80]. Направлена на оценку изменения психологических границ при использовании технических средств (мобильный телефон и Интернет) по следующим шкалам:

1) «Психологическая зависимость»: невозможность отказа; субъективная зависимость;

2) «Изменение психологических границ»: расширение границ в общении; рефлексия нарушения границ; предпочтение технологии – простота; предпочтение технологии – возможности;

3) «Изменение потребностей»: функциональность; удобство; создание имиджа.

Методика состоит из двух частей: первая предназначена для оценки изменения психологических границ при использовании мобильного телефона и содержит 32 утверждения, вторая – для оценки изменения психологических границ при использовании Интернета, содержит 37 утверждений. Каждое из высказываний необходимо оценить по степени согласия или несогласия с ним («Не согласен», «Скорее не согласен», «Скорее согласен», «Полностью согласен»).

В исследовании применялся тест суждений общительности (ТСО) А. И. Крупнова (140 утверждений, шкала оценок от 1 до 7 баллов). В основе теста лежит модель общительности А. И. Крупнова, представляющая собой систему содержательно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность субъекта к актуальному межличностному взаимодействию. Тест, разработанный А. И. Крупновым, выявляет

следующие компоненты коммуникативной активности: динамический (эргичность, аэргичность), эмоциональный (стеничность, астеничность), мотивационный (социоцентричность, эгоцентричность), когнитивный (осмысленность, осведомленность), регулятивный (интернальность, экстернальность), продуктивный (предметность, субъектность), рефлексивно-оценочный (операциональные трудности, личностные трудности) (Крупнов, 2007).

**Методы.** В качестве организационного использован сравнительный метод. Для обработки данных, полученных в эмпирическом исследовании, применялись методы математической статистики – описательная статистика, кластерный анализ (метод К-средних), анализ различий (непараметрический критерий Манна – Уитни), корреляционный анализ по Спирмену. Использовался пакет прикладных программ SPSS 17.0 for Windows.

### Результаты исследования и их интерпретация

Для выявления респондентов с измененными и неизменными психологическими границами общения в результате использования мобильного телефона и Интернета был проведен кластерный анализ показателей методики МИГ-ТС 2. Для кластеризации выбраны диагностирующие нарушение психологических границ показатели: «расширение границ в общении», «рефлексия нарушения границ в общении» в отношении как мобильного телефона, так и Интернета. Изменение психологических границ диагностируется с помощью шкалы «расширение границ в общении» (включает в себя иллюзию контроля и доступности в отношении как других людей, так и информации (другие офлайн способы достижения того же, такие как переписка, пользование библиотекой, личные встречи и т.д., оцениваются как трудные и ненужные)) и шкалы «рефлексия нарушения границ» (осознание и негативная эмоциональная реакция на нарушение собственных психологических границ в результате пользования техническим средством, а также возможные действия по профилактике и контролю нарушения границ). Таким образом, констатировать изменение психологических границ в общении при использовании технических средств можно при высоких показателях «расширения границ в общении» и относительно низких показателях «рефлексии нарушения границ». В этом случае человек стремится к активному технологически опосредованному общению, его психологические границы расширяются, но он не осознает изменения границ и последствий такой активности.

В результате кластерного анализа показателей методики МИГ-ТС 2 было выделено три группы (кластера) респондентов (табл. 1).





Таблица 1 / Table 1

**Итоговые значения центроидов трех кластеров респондентов с разными психологическими границами в общении**  
**Final values of centroids of three clusters of respondents with different psychological boundaries in communication**

Показатели	Кластеры		
	1 (n = 37)	2 (n = 43)	3 (n = 47)
Расширение границ в общении (мобильный телефон)	8,16	7,40	9,83
Рефлексия нарушения границ (мобильный телефон)	4,49	8,47	6,23
Расширение границ в общении (Интернет)	4,97	6,49	9,06
Рефлексия нарушения границ (Интернет)	8,43	10,44	9,49

Первая группа (1 кластер) – респонденты с низкой рефлексией нарушения психологических границ в связи с использованием мобильного телефона. В данной группе выявлены низкие значения рефлексии нарушения границ и высокие – расширения границ в общении (мобильный телефон). Респондентам свойственна иллюзия доступности и контроля в отношении людей и информации. Расширение психологических границ в общении в связи с использованием Интернета не выявлено, у респондентов достаточно выражено умение контролировать и осознавать свои психологические границы в виртуальной среде. Данная группа респондентов выделена нами как группа с измененными психологическими границами в общении при использовании мобильного телефона.

Вторая группа респондентов (2 кластер) характеризуется меньшим расширением психологических границ в общении в отношении использования мобильного телефона в сравнении с респондентами из двух других выделенных нами групп. Кроме того, показатель расширения психологических границ в общении в отношении Интернета ниже, чем у респондентов из третьей выделенной группы. Вторая группа студентов имеет относительно высокие показатели рефлексии расширения границ в общении в результате использования технических средств. Данный уровень рефлексии позволяет им контролировать и регулировать степень увлеченности и использования мобильного телефона и Интернета, а соответственно, осознавать свои психологические границы и контролировать их расширение. Можно утверждать, что изменение психологических границ в общении при использовании технических средств у представителей данной группы отсутствует.

У третьей группы респондентов (3 кластер) соотношение показателей расширения границ в общении и рефлексии нарушения границ свидетельствует о нарушении психологических границ: в отношении мобильного телефона имеется тенденция к высоким значениям расширения границ

в общении в сочетании с невысокой рефлексией нарушения границ; в отношении Интернета высокие показатели расширения границ в общении и средний уровень рефлексии свидетельствуют об изменении психологических границ у респондентов. Таким образом, с учетом значений показателей расширения границ в общении и рефлексии нарушения границ можно утверждать, что для респондентов из третьей группы характерно такое последствие использования технических средств, как изменение психологических границ – переживание иллюзии достижимости людей и информации, сопряженное с чрезмерной субъективной ценностью технологии (особенно Интернета) как заменяющей, превосходящей непосредственную деятельность.

В целом в результате кластерного анализа можно констатировать, что вторая и третья группы могут рассматриваться как полярные с точки зрения расширения психологических границ в отношении мобильного телефона и Интернета, а в первой группе наблюдается нарушение психологических границ в общении только при использовании телефона.

Для выявления различий показателей коммуникативной активности у респондентов из двух полярных групп – с нарушенными (третья группа) и ненарушенными (вторая группа) психологическими границами в общении – был проведен сравнительный анализ показателей, полученных по методике ТСО А. И. Крупнова с помощью непараметрического *U*-критерия Манна – Уитни. Значимые различия по показателям коммуникативной активности между группами респондентов с нарушенными и ненарушенными психологическими границами в общении представлены в табл. 2.

У респондентов с нарушенными (расширенными) психологическими границами показатель стеничности, т. е. преобладание радостных, позитивных эмоций в общении, выше, чем у респондентов с неизменными границами в общении. Условия опосредованности (мобильный телефон, Интернет) расширяют возможности эмоциональ-

Таблица 2 / Table 2

## Сравнительный анализ параметров коммуникативной активности в группах с нарушенными и ненарушенными психологическими границами в общении

## Comparative analysis of the parameters of communicative activity for groups with violated and inviolated psychological boundaries in communication

Параметры	М		U <sub>2</sub>	p-level
	Группа с ненарушенными границами	Группа с нарушенными границами		
Стеничность	42,16	44,72	758,0	0,041
Осведомленность	38,44	43,47	692,0	0,010
Субъектность	35,42	39,47	710,5	0,015

Примечание. В таблице приведены только значимые различия.

ного реагирования, позволяют информировать партнеров по общению о своем актуальном эмоциональном статусе. В целом коммуникативная активность «технологически расширенного» человека отличается более выраженной стеничностью в общении. Напротив, респонденты, не имеющие «технологических расширений», обладающие выраженной рефлексией нарушения психологических границ, менее позитивны, радостны и легки в общении.

Как видно из табл. 2, у респондентов с ненарушенными психологическими границами показатель осведомленности ниже, чем у респондентов с нарушенными границами. Можно полагать, что активное использование технических средств позволяет респондентам из данной группы быть более информированными в вопросах коммуникативной активности, способах ее реализации в сравнении с респондентами с ненарушенными психологическими границами. Технические средства (Интернет, мобильный телефон) расширяют перспективы самопознания и познания партнеров по общению, однако эти знания о коммуникативной активности имеют поверхностный характер.

В группе респондентов с ненарушенными психологическими границами показатель субъектности ниже, чем в группе с нарушенными границами в общении. Можно полагать, что респонденты с ненарушенными границами в общении предметно ориентированы, т. е. преимущественно выстраивают межличностный контакт на основе какой-то профессиональной, учебной проблемы (обсуждение профессиональных вопросов, достижение согласия с деловым партнером и т. д.). Полученные данные свидетельствуют о том, что респонденты с измененными психологическими границами более ориентированы на понимание и принятие другого человека, для них интересен партнер по общению как личность, индивидуальность. Люди с «технологическим расширением» психологических границ в общении в виртуальном пространстве нацелены на решение актуальных вопросов личностного развития, субъективно более эффективны в коммуникации, так

как признают уникальность другого человека, в ходе взаимодействия уделяют внимание своему внутреннему состоянию и состоянию партнера по общению. Кроме того, у респондентов с измененными психологическими границами большая выраженность субъектности и стеничности может быть объяснена тем, что Сеть создает у них иллюзию контроля над партнером по общению, а также позволяет отвлечься от неприятностей, справиться с негативными переживаниями, общаясь с приятными людьми.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ показателей коммуникативной активности в группах респондентов с измененными и неизменными психологическими границами в общении подтверждает предположение о том, что компоненты эмоциональный (стеничность), когнитивный (осведомленность) и продуктивный (субъектность) выше у респондентов с измененными психологическими границами в общении при использовании технических средств. Выявленные нами различия относятся как к содержательно-смысловым (осведомленность, субъектность), так и к инструментально-стилевым (стеничность) компонентам активности.

Современные технические средства как «психотехнологии» дают человеку возможность получить положительные эмоции в общении, идентифицировать себя с людьми, активно использующими информационные технологии. Осведомленность и субъектность в опосредованном общении поддерживаются силой технологии. Так, анонимность в Сети порождает уникальные благоприятные психологические условия для взаимодействия и самопознания. В качестве механизма коммуникативной активности человека может выступать идентификация с партнерами по «сетевым» связям.

Благодаря техническим средствам (мобильному телефону и Интернету) человек создает коммуникативный мир – одно из проявлений метаиндивидуального мира, представляющего собой, согласно точке зрения Л. Я. Дорфмана, индивидуальность в мире и мир индивидуаль-



ности; индивидуальность как отправную точку всей системы координат ее мира, их неразрывность, взаимопроницаемость, единство в форме взаимоотношений и взаимодействия. Коммуникативный мир, как и метаиндивидуальный мир в целом, характеризуется многокачественностью, т. е. субъект преобразований в одной системе отношений не предполагает, что человек есть субъект в другой системе отношений. В частности, человек как субъект делает выбор в пользу общения с тем или иным партнером в Сети, реализует свою коммуникативную активность. В то же время благодаря техническим средствам как системам доступа в его личностное пространство создается угроза приватности, он становится уязвим для контроля и манипулирования со стороны других людей.

В целом результаты эмпирического исследования, выполненного на основе интегративного подхода к изучению человеческой активности в системе «человек» и полисистеме «человек – социум», свидетельствуют об особенностях эмоционального, когнитивного и продуктивного компонентов коммуникативной активности человека, использующего технические средства и имеющего нарушенные психологические границы.

## Выводы

В результате эмпирического исследования коммуникативной активности человека в условиях влияния информационных технологий, выполненного на выборке студентов, выявлены:

1) различия по показателям коммуникативной активности у респондентов с нарушенными и ненарушенными психологическими границами в общении. Респонденты с нарушенными, расширенными психологическими границами в общении имеют иллюзию контроля и доступности в отношении людей и информации в результате использования технических средств, сопряженную с чрезмерной субъективной ценностью технологии как заменяющей, превосходящей непосредственную деятельность. Респонденты с нарушенными психологическими границами в общении в результате использования технических средств (мобильный телефон, Интернет) в сравнении с респондентами с ненарушенными границами имеют такие особенности коммуникативной активности, как более выраженная осведомленность, субъектность, стеничность в общении;

2) различия между респондентами с нарушенными и ненарушенными психологическими границами охватывают эмоциональный, когнитивный и продуктивный компоненты коммуникативной активности человека.

Таким образом, человек с технологическим расширением психологических границ в общении отличается как содержательно-смысловым, так и инструментально-стилевым компонентом

коммуникативной активности. В качестве механизма коммуникативной активности человека может выступать идентификация с партнерами по «сетевым» связям.

Полученные данные вносят вклад в общую картину активности человека в контактах с другими людьми в условиях использования цифровых технологий. Результаты исследования имеют важное практическое значение для специалистов психологических служб, конфликтологов, преподавателей. Полученные данные могут быть использованы психологами в индивидуальном и групповом психологическом консультировании студентов, чрезмерно применяющих технологии – Интернет и мобильный телефон, – для сохранения приватности и снижения уязвимости посредством манипулятивного воздействия в условиях технологической среды. Психологическое консультирование может быть направлено на выработку механизмов осмысления «технологического расширения» в трансформации идентичности молодых людей, развитие их рефлексии в реальном и виртуальном общении и взаимодействии с другими людьми.

Результаты исследования могут послужить основой для разработки программы психологического тренинга, направленного как на развитие рефлексии, так и на расширение круга деятельности, альтернативной технологически зависимому поведению, формирование разнообразных стратегий общения в разноплановых ситуациях взаимодействия человека с другими людьми. Кроме того, полученные в исследовании данные могут быть учтены конфликтологами в целях урегулирования внешнего конфликта технологически расширенного человека с окружающими людьми, а также внутреннего конфликта как столкновения виртуального и реального мира в его сознании.

## Библиографический список

1. *Емелин В. А., Рассказова Е. И., Тхостов А. Ш.* Психологические последствия развития информационных технологий // Национальный психологический журнал. 2012. № 1 (7). С. 81–87.
2. *Войскунский А. Е.* Направления исследований опосредованной Интернетом деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2017. № 1. С. 51–66. DOI: 10.11621/vsp.2017.01.52
3. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1999. 350 с.
4. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М. : Педагогика, 1986. 256 с.
5. *Бодалев А.А.* Проблема активности в общении // Психология общения. М. : Изд-во Институт практической психологии ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. С. 16–27.
6. *Рассказова Е. И., Емелин В. А., Тхостов А. Ш.* Диагностика психологических последствий влияния ин-



- формационных технологий на человека : учеб.-метод. пособие. М. : Акрополь, 2015. 115 с.
7. Крупнов А. И. Системная диагностика и коррекция общительности. М.: Изд-во РУДН, 2007. 131 с.
  8. Вяткин Б. А., Дорфман Л. Я. Теория интегральной индивидуальности В. С. Мерлина : история и современность // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 2. С. 145–160. DOI: 10.1753/199-5639-2017-2-145-160
  9. Дорфман Л. Я. Метаиндивидуальный мир. М. : Смысл, 1993. 456 с.
  10. Вяткин Б. А., Дорфман Л. Я. Системная интеграция индивидуальности человека. М. : Ин-т психологии РАН, 2018. 176 с.
  11. Смирнов Д. О. Изучение религиозной активности в структуре интегральной индивидуальности // Психология интегральной индивидуальности : Пермская школа / сост. Б. А. Вяткин, Л. Я. Дорфман, М. Р. Щукин. М. : Смысл, 2011. С. 272–284.
  12. Волочков А. А. Активность субъекта бытия : интегративный подход. Пермь : Пермский гос. пед. ун-т, 2007. 375 с.
  13. Шляхта Д. А. Индивидуально-типические особенности активности личности в коммуникативной, волевой и познавательной сферах : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 22 с.
  14. Крупнов А. И., Качурина О. О. Психологические аспекты комплексного изучения общительности // Комплексные исследования личности : методология, теория, практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. И. Кудинова. М. : РУДН, 2012. С. 142–149.
  15. Качурина О. О., Крупнов А. И., Шляхта Д. А. Сравнительная характеристика общительности российских и латиноамериканских студентов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 30 (2). С. 64–71.
  16. Митрофанова Е. Н. Активность индивидуальности, психологическое благополучие и удовлетворенность жизнью студентов // Сибирский психологический журнал. 2017. № 64. С. 94–105. DOI: 10/17223/17267080/64/6
  17. Баранов Е. Г. Информационно-психологическое воздействие : сущность и психологическое содержание // Национальный психологический журнал. 2017. № 1 (25). С. 25–31. DOI: 10.11621/npj.2017.0103
  18. Vasyura S. A. Psychology of Male and Female Communicative Activity // The Spanish Journal of Psychology. 2008. Vol. 11, iss. 1. P. 289–300. DOI: 10.1017/S1138741600004327
  19. Маклюэн Г. М. Понимание медиа : внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева. М. : «КАНОН-пресс-Ц» ; Жуковский : «Кучково поле». 2003. 464 с.
  20. Тхостов А. Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 287 с.

#### Образец для цитирования:

Васюра С. А. Коммуникативная активность личности с нарушенными психологическими границами в общении при использовании мобильного телефона и Интернета // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 1 (33). С. 77–84. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-77-84>

#### Communicative Activity of an Individual with Violated Psychological Boundaries in Communication via a Mobile Phone and the Internet

Svetlana A. Vasyura

Svetlana A. Vasyura, <https://orcid.org/0000-0002-0439-3353>, Udmurt State University, 1 Universitetskaya St., Izhevsk 426034, Russia, vasyura@inbox.ru

We present the results of an empirical study aimed at identifying the features of a communicative activity of a person with violated psychological boundaries expanded by modern technical means (the Internet, a mobile phone). According to A. Sh. Tkhostov, psychological boundaries include everything that the individual considers as "his/hers"; the internal criterion of "his/hers" is the controllability of surrounding objects. Hypothesis: such indicators of communicative activity as sthenicity, awareness and subjectivity in communication are more pronounced for an individual whose psychological boundaries are expanded as a result of using a mobile phone and the Internet, i.e. having the illusion of control and accessibility in relation to people and information, in comparison with a person whose psychological boundaries are not expanded. The theoretical and methodological basis of the study is the principle of consistency, implemented in scientific and philosophical

ideas about the systemic organization of the human psyche by B. F. Lomov, V. S. Merlin, L. Ya. Dorfman, A. I. Kurupnov. We proposed an integrative approach to the study of human activity in the "human" system and the "human-society" polysystem: on its basis we conducted an empirical study on a sample of university students in Izhevsk. We carried out systematic planning of the study on human communicative activity, where we used the comparative method as organizational method. The following psychodiagnostic methods were used: a technique for assessing changes in psychological boundaries when using technical means (MIG-TS 2) (E. I. Rasskazova, V. A. Emelin, A. Sh. Tkhostov); sociability rating test (TSO) (A. I. Krupnov). Technical means expand the boundaries of the physical ego; a person perceives the means as a part of himself/herself. We established that the individual's communicative activity, in comparison with people who do not have technological extensions of psychological boundaries, is characterized by pronounced emotionality: sthenicity in communication, as well as awareness and subjectivity in communication.

**Keywords:** individual, communication, communicative activity, psychological boundaries.

Received: 26.10.2019 / Accepted: 26.11.2019 / Published: 31.03.2020

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)



## References

1. Emelin V. A., Rasskazova E. I., Tkhostov A. Sh. Psychological Consequences of Development of IT. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 2012, no.1 (7), pp. 81–87 (in Russian).
2. Voyskunskiy A. E. Directions of Researches of Activity Intermediated by Internet. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 2017, no. 1, pp. 51–66 (in Russian). DOI: 10.11621/vsp.2017.01.52
3. Lomov B. F. *Metodologicheskiye i teoreticheskiye problemy psikhologii* [Methodological and Theoretical Problems of Psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1999. 350 p. (in Russian)
4. Merlin V. S. *Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti* [Essay of Integral Research of Individuality]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 256 p. (in Russian)
5. Bodalev A. A. Issue of Activity in Communication. In: Bodalev A. A. *Psikhologiya obshcheniya* [Communicational Psychology]. Moscow, Izdatel'stvo "Institut prakticheskoy psikhologii", Voronezh, Izdatel'stvo NPO "MODEK", 1996, pp. 16–27 (in Russian).
6. Rasskazova E. I., Emelin V. A., Tkhostov A. Sh. *Diagnostika psikhologicheskikh posledstviy vliyaniya informatsionnykh tekhnologiy na cheloveka* [Diagnostic of Psychological Consequences of IT-Influence on Person]. Moscow, Akropol Publ., 2015. 115 p. (in Russian).
7. Krupnov A. I. *Sistemnaya diagnostika i korrektsiya obshchitel'nosti* [System Diagnostic and Correction of Sociability]. Moscow, RUDN Publ., 2007. 131 p. (in Russian)
8. Vyatkin B. A., Dorfman L. Ya. V. S. Merlin's Theory of Integral Individuality: History and Modernity. *Obrazovaniye i nauka* [The Education and Science Journal], 2017, vol. 19, no. 2, pp. 145–160 (in Russian). DOI: 10.1753/199-5639-2017-2-145-160
9. Dorfman L. Ya. *Metaindividual'nyy mir* [Meta-Individual World]. Moscow, Smysl Publ., 1993. 456 p. (in Russian).
10. Vyatkin B. A., Dorfman L. Ya. *Sistemnaya integratsiya individual'nosti cheloveka* [System Integration of Person's Individuality]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2018. 176 p. (in Russian).
11. Smirnov D. O. Study of Religious Activity in Structure of Integral Individuality. In: *Psikhologiya integral'noy individual'nosti: Permskaya shkola* [Psychology of Integral Individuality: Perm School]. Comp. B. A. Vyatkin, L. Ya. Dorfman, M. R. Shchukin. Moscow, Smysl Publ., 2011, pp. 272–284 (in Russian).
12. Volochkov A. A. *Aktivnost' sub'yekta bytiya: Integrativnyy podkhod* [Activity of Subject of Being: Integrative Approach]. Perm, Permskiy gos. ped. un-t, 2007. 375 p. (in Russian).
13. Shlyakhta D. A. *Individual'no-tipicheskiye osobennosti aktivnosti lichnosti v kommunikativnoy, volevoy i poznavatel'noy sferakh* [Individual and Typical Features of Personality's Activity in Communicative, Voluntary and Cognitive Spheres]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 2008. 22 p. (in Russian).
14. Krupnov A. I., Kachurina O. O. Psychological Aspects of Complex Study of Sociability. In: *Kompleksnyye issledovaniya lichnosti: metodologiya, teoriya, praktika: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Complex Researches of Personality: Methodology, Theory, Praxis. Proceedings of the International scientific and practical conference]. Ed. by S. I. Kudinov. Moscow, RUDN, 2012, pp. 142–149 (in Russian).
15. Kachurina O. O., Krupnov A. I., Shlyakhta D. A. Comparative Characteristic of Russian and Latin-American Students' Sociability. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve* [Educational Psychology in Polycultural Space], 2015, no. 30 (2), pp. 64–71 (in Russian).
16. Mitrofanova E. N. Students' Individual Activity, Psychological Well-Being and Life Satisfaction. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Journal of Psychology], 2017, no. 64, pp. 94–105 (in Russian). DOI: 10/17223/17267080/64/6
17. Baranov E. G. Informational-Psychological Affect: Essence and Psychological Content. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 2017, no. 1 (25), pp. 25–31 (in Russian). DOI: 10.11621/npj.2017.0103
18. Vasyura S. A. Psychology of Male and Female Communicative Activity. *The Spanish Journal of Psychology*, 2008, vol. 11, iss. 1, pp. 289–300. DOI: 10.1017/S1138741600004327
19. Maklyuen G. M. *Ponimaniye media: vneshniye rasshireniya cheloveka* [Understanding Media: Person's External Expansions]. Moscow, Zhukovski, KANONpress-Ts Publ., Kuchkovo pole Publ., 2003. 464 p. (in Russian, trans. from English).
20. Tkhostov A. Sh. *Psikhologiya telesnosti* [Psychology of Corporeality]. Moscow, Smysl Publ., 2002. 287 p. (in Russian).

---

### Cite this article as:

Vasyura S. A. Communicative Activity of an Individual with Violated Psychological Boundaries in Communication via a Mobile Phone and the Internet. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 1 (33), pp. 77–84 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-77-84>

---



## ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 371.8-055.1:371.8-055.2

### Особенности субкультур юношей и девушек малого города России

Л. П. Шустова

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

Актуальность исследования обусловлена противоречием между потребностью старшеклассников в жизненном самоопределении в контексте гендерной социализации и неготовностью системы школьного воспитания к реализации этой потребности. Целью исследования, представленного в статье, являлось выявление особенностей субкультур юношей и девушек малого города России. Проверялась гипотеза о качественно-количественных различиях в субкультурах юношей и девушек провинциального города. С научной позиции раскрыто содержание понятия «гендерные субкультуры», актуализирована важность изучения на этапе первичной социализации особенностей субкультур юношей и девушек. Исследование выполнено на двух выборках старшеклассников (N = 185), юношей и девушек, из средней школы № 3 г. Новоульяновска с применением авторской методики «Опросник по изучению субкультур юношей и девушек» (Л. П. Шустова). Установлено, что существуют специфические для субкультур юношей и девушек особенности, которые заключаются в особых способах свободного времяпрепровождения и выборе любимых занятий, источниках получения информации и имеющихся в их субкультурах «нормах» поведения, стиле одежды и музыкальных пристрастиях, выборе любимых учебных предметов и игровых занятий, тематике шуток и употребляемых жаргонных словах и высказываниях, выборе любимых мест для прогулок в городе и во взглядах на моду. Вместе с тем имеется сходство в их ценностной ориентации. Оказание помощи и поддержки юношам и девушкам в формировании готовности к жизненному, личностному и профессиональному самоопределению на данном этапе социализации, проведение бесед и дискуссий с обсуждением вопросов мужской и женской субкультур будет способствовать коррекции гендерных установок старшеклассников, пониманию и принятию индивидуальных особенностей и вариативности пологолевого поведения юношей и девушек на пороге вступления их во взрослую жизнь.

**Ключевые слова:** социализация, ранняя юность, гендерные субкультуры, субкультуры юношей и девушек.

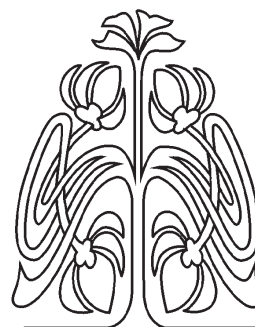
Поступила в редакцию: 10.09.2019 / Принята: 26.11.2019 / Опубликовано: 31.03.2020

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

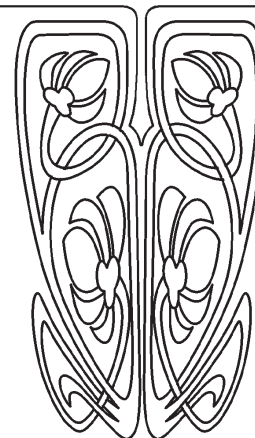
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-85-92>

#### Введение

Изучение особенностей пола человека и связанных с ним психологических различий в связи с изменением роли и статуса мужчины и женщины в современном мире является одной из актуальных проблем, обсуждаемых в научном сообществе. Ее исследованием занимались такие ученые, как Ш. Берн, Д. Майерс, И. С. Кон, И. С. Клецина, Т. В. Бендас, О. А. Воронина и др. [1–9].



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





Данная проблема остается в ряду актуальных и для современного образования, поскольку в условиях многомерности мира возникает потребность в изучении потенциала различных субкультур, имеющих в образовательной организации. Поликультурное пространство любого образовательного учреждения представляет собой многообразие субкультур: этнических, гендерных, возрастных, конфессиональных и др. В этом пространстве создается «поле пересечения» этих культур, их взаимопродвижение, взаимооткрытие и взаимообогащение [10]. Следовательно, встает задача изучения всего многообразия субкультур, взаимодействующих в одном пространстве, как особой поликультурной среды, способствующей наращиванию их воспитательного потенциала.

Следует подчеркнуть, что термин «субкультура» (от латинского *sub* – под и *cultura* – культура) переводится как «подкультура» и является частным случаем по отношению к более крупной культуре. Характеризуя субкультуры юношей и девушек как разновидности молодежных субкультур, исследователи отмечают, что они обладают рядом специфических признаков – самостоятельными названием, системой ценностей, обычаями и нормами, имиджем и стилем поведения, эстетическими предпочтениями и др. [11].

Согласно гипотезе «гендерных субкультур» Дж. Гамперца, социализация индивида есть присвоение им определенной *субкультуры*, для которой характерны особые речевые практики, отличающиеся у женщин и мужчин. Автор полагает, что люди, находясь преимущественно в однополюх группах в течение длительного времени, образуют гендерные субкультуры со свойственным им *речевым этикетом* [12].

Позднее Д. Таннен предложила «теорию двух культур», говоря о мужчинах и женщинах как о совершенно не похожих друг на друга организованных группах. Это связано с тем, что с детства они врастают преимущественно в однополюх группах, которым свойственны особые *речевые практики, системы ценностей и виды деятельности*, разные в мужской и женской среде. На взгляд сторонников гипотезы, во взрослом возрасте это ведет к непониманию и речевым конфликтам, которые приравниваются к межкультурным [13].

Отметим, что в науке не сложилось единого толкования понятия «гендерные субкультуры». Так, Э. Маккоби считает, что половые различия между людьми более выражены, чем возрастные, этнические или расовые. Согласно автору, уже в младшем школьном возрасте складываются две субкультуры, «мужская» и «женская», показателями которых являются *интересы, речевые штампы, игровые роли, устойчивость группировок, особенности проявления любви и дружеских предпочтений* [1].

Анализируя понятие «молодежная культура» с позиций разного научного подхода (функционалистского, гендерного, расового, синергетического и др.), Л. В. Мосиенко выделяет особую роль аксиологического подхода к ее изучению, определяющего *ценности* представителей различных культур [14].

С точки зрения О. Г. Троицкой, гендерная субкультура есть комплекс *норм и ценностей*, предписывающих индивиду жизненные стратегии и поддерживающих его потребительские практики. Это нормативное представление о «настоящей (нормальной)» девочке, девушке, женщине, о «настоящем» мальчике, юноше, мужчине. Ключевым элементом в данной модели выступают потребительские практики – *особенности коммуникации, наличие свойственных для представителей субкультуры знаний и умений, определенных одежды и украшений, прически и макияжа* и др. К примеру, было установлено, что для обозначения принадлежности к той или иной субкультуре индивиды применяют различные речевые паттерны. Так, маскулинные индивиды более склонны к употреблению грубой лексики, а фемининные включают в свою речь множество прилагательных [15].

С позиции социологической классификации выделение двух типов гендера (женского и мужского) является недостаточным. Их представители считают, что не существует единого социокультурного поля, объединяющего всех женщин или всех мужчин в мире. В разных обществах посредством законов, морали, СМИ, рекламы конструируются свои варианты моделей «настоящего» («нормального») мужчины и «настоящей» («нормальной») женщины. Их символами становятся *функции, которые им предписано выполнять на работе и дома, способ времяпрепровождения, набор психологических качеств и черт личности, тип фигуры и модели прически, стиль одежды и обуви, особенности речи и походка, формы выражения чувств и эмоций, тип автомобиля и круг общения, направленность увлечений и чтения, избираемый вид спорта или физкультуры* и многое другое. Сторонники данной позиции высказывают мнение, что в рамках каждой гендерной субкультуры есть определенная иерархия – «настоящие», «нормальные» и «маргиналы». К примеру, в «мужском поле» «настоящие» – это те, что хорошо разбираются в автомобилях, футболе, хоккее, борьбе, рыбалке, охоте и т.д. «Нормальные» обладают неплохими знаниями и умениями в пределах необходимого минимума или компетентны лишь в одном из компонентов гендерной субкультуры (например, разбираются в моторах, но не способны поддержать разговор о мужских видах спорта). «Маргиналы» и вовсе не знают или не поддерживают свойственных их субкультуре «норм» [16].



С. Бем выделяет четыре типа гендерных субкультур, взяв за основу *сбалансированность мужских и женских психологических характеристик в личности*, – маскулинный, фемининный, андрогинный и недифференцированный. Маскулинный тип – это индивид с преобладанием мужских психологических особенностей над женскими; фемининный тип отличается преобладанием женских психологических проявлений над мужскими; андрогинный – индивид, сочетающий в себе ярко выраженные мужские и женские психологические характеристики; недифференцированный тип – человек с низким уровнем проявления как мужских, так и женских характеристик [17].

Следует отметить, что в работах современных исследователей, посвященных молодежным культурам, встречаются описания субкультур внутри гендерных сообществ. Так, Е. А. Вершинина и Д. Н. Гриненко выделяют субкультуру «пацанки», состоящую из представительниц женского пола, характеризуя ее через явление *буллинга* [18].

Поскольку в большинстве образовательные организации по половому признаку являются гетерогенными, объективно длительное сосуществование полов в пространстве организации становится их культурным со-бытием, во многом определяющим дальнейшую личную жизнь юношей и девушек. Возникает задача изучения особенностей субкультур мальчиков и девочек, юношей и девушек и использования его в воспитательных целях. Особенно важно сделать это в ранней юности, когда встает вопрос о смысле своего существования как предвосхищение будущей взрослой жизни. Социальная ситуация развития в юности определяется тем, что выпускник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь, завершается этап первичной социализации личности, психологическим новообразованием которого является готовность к жизненному, личностному и профессиональному самоопределению.

*Целью* исследования, представленного в статье, являлось выявление особенностей субкультур юношей и девушек малого города России.

В исследовании проверялась *гипотеза* о качественно-количественных различиях в субкультурах юношей и девушек небольшого провинциального города.

### Процедура и методы

*Участники исследования.* Исследование выполнено на двух выборках старшеклассников, юношей и девушек. Всего в опросе приняли участие 185 учащихся 10-х классов средней школы № 3 г. Новоульяновска Ульяновской области, относящегося к категории малых городов России. Из них 71% – девушки и 29% – юноши.

*Методики.* В качестве диагностического средства, с помощью которого было осуществ-

лено исследование особенностей субкультур старшеклассников, стало анкетирование. Использовалась специально разработанная анкета «Опросник по изучению субкультур юношей и девушек» [19, 20]. Она содержит тринадцать вопросов и суждений, которые касаются таких особенностей субкультур, как ценности, источники информации, увлечения, стили одежды, способы и места свободного времяпрепровождения, музыка, речь, игры, мода. Юношей и девушек попросили ответить на вопросы или расставить по степени значимости для них те или иные позиции. Анкета заполнялась индивидуально в ходе специально организованных мероприятий со старшеклассниками. Текст анкеты в приложении.

*Методы.* Обработка данных, полученных в ходе анкетирования (суммирование баллов с последующим усреднением), и интерпретация результатов осуществлялись дифференцированно по группам респондентов с использованием метода ранжирования. Сравнительный анализ данных позволил выявить как специфические особенности субкультур юношей и девушек, так и общие тенденции.

### Результаты и их обсуждение

Анализ результатов анкетирования старшеклассников позволил интерпретировать каждую позицию, касающуюся особенностей субкультур юношей и девушек.

Ранжирование *ценностей* юношами и девушками выявило как сходство, так и отличительные особенности двух субкультур (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Выраженность рангов значимости ценностей юношей и девушек**  
**Degree of relevance ranks of the young males and females' values**

Ценности	Ранг		Средний ранг Общая выборка
	Юноши	Девушки	
Взаимопонимание	11	9	11
Семья	2	1	1
Карьера	5	5	5
Творчество	9	10	10
Любовь	4	2	3
Секс	7	11	9
Здоровье	1	3	2
Деньги	6	8	6
Свобода	8	6	6
Дружба	3	4	4
Дети	10	7	8





Как видно из табл. 1, первые пять позиций у обеих групп практически совпадают по рангу. В качестве приоритетных у юношей выступают ценности «здоровье», «семья», «дружба», «любовь», «карьера», у девушек – «семья», «любовь», «здоровье», «дружба», «карьера». Наименее значимыми для обеих групп респондентов оказались ценности «творчество» (9 позиция у юношей и 10 – у деву-

шек) и «взаимопонимание» (11 и 9 соответственно). А вот ценность «дети» занимает более высокую позицию у девушек (7), чем у юношей (10).

В качестве наиболее значимых *источников получения информации* у юношей выступают телевидение, Интернет и общение с друзьями, у девушек – телевидение, общение с друзьями и журналы (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Выраженность рангов значимости источников получения информации юношей и девушек**  
**Degree of relevance ranks of young males and females' favourite information sources**

Источник информации	Ранг		Средний ранг Общая выборка	Содержание источника информации	
	Юноши	Девушки		Юноши	Девушки
Межличностная коммуникация	3	2	2	Друзья	Друзья
Книги	7	6	7	Детективы, исторические романы, научно-популярная литература	Приключения, любовные романы
Газеты	4	5	4	«Телесемь», политические	«Телесемь», «Комсомольская правда», «Женские известия»
Журналы	5	3	4	«Плаубой», «За рулем», «Страна игр»	«Лиза», «Все звезды», «Домашний очаг»
Радио	6	6	6	«Европа плюс», «Максимум», «Русское радио», «Энергия»	«Русское радио», «Европа плюс», «2×2», «Максимум», «Энергия», «Love радио»
Телевидение	1	1	1	Новости, познавательные, спортивные и музыкальные передачи	«Дом-2», «Ты – супермодель», музыкальные и спортивные передачи, сериалы
Интернет	2	4	2	Социальные сети, игры, рефераты, фильмы	Социальные сети, игры, рефераты, поздравления

Следует отметить, что газеты, радио и книги как источники информации утратили для молодежи свое некогда лидирующее положение. Вместе с тем внутри одного и того же источника информации юноши и девушки указывают разные жанры, сайты, телевизионные каналы и т. д. Так, что касается телевидения, юноши предпочитают смотреть новости, познавательные, спортивные и музыкальные передачи, девушки – развлекательные передачи «Дом-2», «Ты – супермодель», а также сериалы, музыкальные и спортивные каналы. Юноши любят слушать музыку на волнах «Европа плюс», «Максимум», «Русское радио», «Энергия», девушки – «Русское радио», «Европа плюс», «2×2», «Максимум», «Энергия», «Love радио». В выборе газет, журналов и книг для чтения также прослеживаются различия между выборками. Так, журналы «Плаубой», «За рулем», «Страна игр» просматривают юноши, а девушки – «Лиза», «Все звезды», «Домашний очаг» и др. Детективы, исторические романы, научно-популярную литературу предпочитают читать юноши, а девушек больше увлекают приключения и любовные романы.

Анализ ответов старшеклассников относительно *любимых занятий и способов свободного времяпрепровождения* показал значительные расхождения между группами юношей и девушек. Так, в списке любимых занятий и хобби у юношей оказались автомобиль, мотоцикл, компьютер, тяжелая атлетика, бокс, стрельба, хоккей, футбол, волейбол, теннис, лыжи, коньки, игра на гитаре, чтение литературы, рыбалка, походы, музыка, азартные игры, общение с друзьями. У девушек – музыка, шитье, вязание, вышивание, рисование, игра на гитаре, прогулки по улице, общение с подругами, компьютер, посещение кинотеатра, шашки, карты, коньки, бассейн, теннис, баскетбол, дискотека, фортепиано, книги, уход за собой, приготовление пищи, просмотр телевидения, шопинг, беседа по телефону. В списке юношей можно заметить довольно много «традиционно мужских» занятий (автомобиль, мотоцикл, тяжелая атлетика, бокс, стрельба, хоккей, футбол, рыбалка), а у девушек – «типично женских» (шитье, вязание, вышивание, общение с подругами, шопинг, приготовление пищи). Вместе с тем есть виды занятий, которые объединяют



обе группы респондентов, – компьютер, теннис, коньки, игра на гитаре, чтение книг, общение.

Что касается выбора *стиля одежды*, то представители обеих групп предпочтение отдают спортивному стилю или «унисекс», как принято говорить в последнее время (табл. 3). На втором месте у юношей находится деловой стиль, на третьем романтический, у девушек – романтический и классический соответственно. В числе менее любимых у тех и других остается одежда в стиле авангард.

Таблица 3 / Table 3

**Выраженность рангов значимости в предпочтении стилей одежды юношей и девушек**  
**Degree of relevance ranks in young males and females' fashion styles**

Стиль одежды	Ранг		Средний ранг
	Юноши	Девушки	Общая выборка
Классический	5	3	4
Спортивный	1	1	1
Романтический	3	2	2
Деловой	2	4	3
Авангард	4	5	5

Так, три наиболее предпочитаемые позиции у юношей занимают стили рок, хеви-метал и рэп, у девушек – попса, рэп и хаос. Вместе с тем практически совпадает выбор двух групп в отношении рок-н-ролла (4-е место у юношей и 5-е у девушек), классической музыки (8-е и 9-е места), шансона (9-е и 11-е места соответственно) и народной песни (последнее место у обеих групп).

Анализ *музыкальных вкусов* старшеклассников выявил ряд различий между группами юношей и девушек в выборе тех или иных направлений в мире музыки (табл. 4).

В вопросе выбора *игр* ответы в обеих группах респондентов оказались наиболее близки друг к другу. Независимо от пола на первых пяти позициях оказались компьютерные игры, баскетбол, шахматы и карты как наиболее предпочитаемые в субкультурах юношей и девушек. Однако нельзя не отметить увлеченность юношей футболом, который они поставили на высокую вторую позицию.

Субкультурные особенности прослеживаются в *юморе и шутках* представителей двух групп. Так, любимая тематика анекдотов и шуток у юношей – про алкоголиков, евреев, чукчей, семью, Вовочку, Штирлица, студентов, наркоманов, «новых» русских, «ментов», «пошлые» и т. д. В группе девушек – про Вовочку, негров, животных, семью, школу, спорт, «неприличные». Из списков видно, что только в анекдотах про Вовочку, семью и из разряда «неприличных» выбор юношей и девушек совпадает.

Таблица 4 / Table 4

**Выраженность рангов значимости в предпочтении музыкальных направлений юношей и девушек**  
**Degree of relevance ranks in young males and females' music tastes**

Музыкальное направление	Ранг		Средний ранг
	Юноши	Девушки	Общая выборка
Джаз	10	7	9
Рок	1	4	1
Авторская песня	10	6	7
Попса	5	1	3
Классика	8	9	9
Рок-н-ролл	4	5	4
Хеви-метал	2	8	6
Блюз	6	10	7
Шансон	9	11	11
Народная песня	12	11	12
Рэп	3	2	1
Хаос	6	3	4

Анализируя молодежный сленг, следует отметить, что практически не встречается повторений в *жаргонных словах и выражениях* у юношей и девушек. Так, в списке наиболее часто употребляемых у юношей значатся слова «зшибись», «ништjak», «чумовой», «прикольно», «давить косяк», «тупишь», «балбес», «динозавр», «отвали», «чмо», «блин», «клоун», «придурак», «лох», «баран». У девушек – «тупица», «супер», «прикольно», «отстой», «клево», «круто», «дерьмово», «классно», «овца», «осел», «гусь лапчатый», «борзой». Исключение составляет слово «прикольно». Следовательно, и данный признак характеризует особенности субкультур юношей и девушек.

Анкетирование показало, что существует особое «нормирование» у каждой половозрастной группы, при этом указанные юношами *нормы поведения* соотносятся с нормами «твердости», характерными для мужчин: общение с «ледяной холодностью», «будь человеком слова», «слово пацана». Девушки отметили такие нормы, как «не урони себя», «будь всегда опрятной и элегантной», «уважай себя».

Выбор группами юношей и девушек *учебных предметов* в школе также имеет отличительные особенности. Анализируя списки учебных дисциплин, наиболее предпочитаемых юношами (физкультура, физика, алгебра, информатика, биология, география, технология, русский язык, литература, химия, иностранный язык) и девушек (алгебра, информатика, русский язык, география, история, иностранный язык, обще-



ствознание, биология, физкультура, литература, технология), отметим, что большинство юношей на первое место ставят физическую культуру, тогда как в группе девушек она занимает лишь девятую позицию. Далее в юношеском списке идет физика, которая в списке девушек вовсе отсутствует. И третьей по предпочтению у юношей стоит алгебра, которая занимает первую позицию у девушек. Информатика занимает вторую позицию у девушек и четвертую у юношей, зато русский язык, занимающий третье место у девушек, стоит лишь восьмым у юношей.

Еще один показатель, который характеризует субкультуру, – это *места в городе*, где предпочитают проводить свое свободное время представители разных субкультур. Анализируя ответы респондентов, можно сказать, что юноши предпочитают находиться прежде всего там, где можно активно двигаться и в то же время быть не на виду у взрослых (стадион, танцпол, центр города, парк профилактория, памятники, пустыри, подъезд дома). Девушки в целом предпочитают «центральные» места – памятники, главную аллею города и набережную, где проводят время горожане. Вместе с тем центр города как любимое место свободного времяпрепровождения и подъезды домов (на последнем месте) отметили представители обеих групп. Любопытно, что в списке юношей, в отличие от девушек, не обнаруживается школы.

И, наконец, еще один вопрос – насколько важным считается для представителей двух групп *идти в ногу с модой*, быть «в тренде» (табл. 5).

Таблица 5 / Table 5

**Выраженность предпочтений юношей и девушек следовать моде (%)**

**Degree of young males and females' preferences to follow fashion (%)**

Следование моде	Юноши	Девушки	Общая выборка
Обязательно	37	45	41
Желательно	37	45	41
Не обязательно	26	10	18

Из табл. 5 видно, что девушки проявляют большую конформность в этом вопросе – 90% из их числа ответили, что обязательно или хотя бы желательно следовать моде. Среди юношей это количество составило 74%. Лишь 10% девушек предпочитают оставаться независимыми, быть самими собой, у юношей это число более чем в два раза больше – 26%.

### Заключение

Результаты выполненного исследования выявили отличительные особенности установок и поведенческих паттернов юношей и девушек по

многим параметрам, характеризующим субкультуру, и указали на целесообразность организации цикла занятий со старшеклассниками в форме бесед, дискуссий, мини-тренингов, направленных на обсуждение особенностей «мужской» и «женской» субкультур в различных обществах, ценностных ориентиров, интересов, игровых ролей, речевых паттернов. Проведение подобных занятий в юношеском возрасте будет способствовать, на наш взгляд, коррекции гендерных установок и взглядов старшеклассников, развитию способности к пониманию и принятию субкультурных особенностей мужчин и женщин, безусловному принятию индивидуальных качеств и вариативности полоролевого поведения, выработке умения отстаивать в диалоге личную позицию исходя из индивидуальных выбора и предпочтений, признанию права каждого быть самим собой, усвоению бесконфликтной модели взаимодействия юношей и девушек на пороге их вступления во взрослую жизнь.

### Приложение

#### ОПРОСНИК ПО ИЗУЧЕНИЮ СУБКУЛЬТУР ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Уважаемые старшеклассники! Просим вас высказать свое мнение относительно суждений или дать ответы на вопросы, касающиеся субкультуры.

##### Текст опросника

1. Расположите в порядке значимости для вас человеческие ценности: взаимопонимание, семья, здоровье, карьера, деньги, свобода, творчество, дружба, секс, дети, любовь.

2. Расположите по степени значимости лично для вас источники получения информации с указанием их названий: каналы межличностной коммуникации, книги, газеты, журналы, радио, передачи TV, интернет.

3. Перечислите ваши любимые увлечения, хобби.

4. Назовите способы свободного времяпрепровождения.

5. Определите в порядке предпочтения для вас стили одежды: классический, спортивный, романтический, деловой, авангард.

6. Определите ваши любимые направления в музыке (по степени значимости): джаз, шансон, рок, авторская песня, попса, хэви-метал, блюз, народная песня, рэп, рок-н-ролл, хаос (электронная музыка).

7. Перечислите наиболее значимые для вас игры (интеллектуальные, спортивные, компьютерные...).

8. Анекдоты на какие темы пользуются у вас наибольшей популярностью?

9. Напишите часто употребляемые вами жаргонные слова и выражения.



10. Каких норм поведения и общения вы придерживаетесь?

11. Перечислите ваши любимые учебные предметы в школе.

12. Назовите предпочитаемые вами места для прогулок в городе.

13. Как вы считаете, следовать моде: обязательно, желательно, не обязательно?

### Библиографический список

1. Берн Ш. Гендерная психология. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 320 с.
2. Майерс Д. Социальная психология / пер. с англ. СПб. : Питер, 1999. 684 с.
3. Кон И. С. Сексология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2004. 384 с.
4. Клецина И. С. Гендерные нормы как социально-психологический феномен. М. : Проспект. 2017. 144 с.
5. Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2005. 431 с.
6. Воронина О. А. Гендерные перспективы философской антропологии // Новый взгляд. Международный научный вестник. 2015. Вып. 9. С. 198–216.
7. Шустова Л. П., Дюльдина Ж. Н. Проблема гендера в педагогических исследованиях // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5 (ч. 3). С. 629–633.
8. Шишлова Е. Э. Межкультурная гендерная коммуникация как диалог субкультур // Новая наука : от идеи к результату. 2017. Т. 1, вып. 3. С. 211–215.
9. Шишлова Е. Э. Типология культур в гендерном изменении // Новая наука : проблемы и перспективы. 2017. Т. 2, № 3. С. 198–201.
10. Шустова Л. П., Гриценко В. В., Никитина О. Г. Поликультурный подход в социальном воспитании личности как инновация в дополнительном образовании // Муниципальное образование : инновации и эксперимент. 2016. № 6. С. 33–42.
11. Основные параметры и закономерности формирования молодежных субкультур [Электронный ресурс]. URL: <https://postnauka.ru/longreads/2491> (дата обращения: 14.11.2019).
12. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. М. : Изд-во «Информация – XXI век», 2002. 256 с.
13. Tannen D. You Just Don't Understand. N.Y. : Morrow, 1990. 330 p.
14. Мосиенко Л. В. Исследования молодежной субкультуры: аксиологический аспект // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2011. № 2. С. 236–242.
15. Троицкая О. Г. Гендерные особенности коммуникации // Проблемы межкультурной коммуникации : межвуз. сб. Иваново : ИГХТУ, 2000. С. 374–380.
16. Гендерные модели потребления. URL: <http://www.consumers.narod.ru/lections/gender.html> (дата обращения: 14.11.2019).
17. Бем С. Линзы гендера : Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / пер. с англ. Д. Викторовой. М. : РОССПЭН, 2004. 336 с.
18. Вершинина Е. А., Гриненко Д. Н. Проблема буллинга и ее возможные причины на примере девушек – представительниц субкультуры «пацанка» // Современное общество : проблемы, идеи, инновации. 2016. № 5. С. 9–15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25604890> (дата обращения: 14.11.2019).
19. Шустова Л. П. Формирование гендерной толерантности старшеклассников. Ульяновск : УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2017. 143 с.
20. Шустова Л. П., Данилов С. В., Кузнецова Н. И. Исследование гендерных аттитудов юношей и девушек // Современные проблемы психологии и образования : в контексте работы с различными категориями детей и молодежи / гл. ред. Р. Е. Барабанов. М. : МИТУ-МАСИ, 2018. С. 118–125.

### Образец для цитирования:

Шустова Л. П. Особенности субкультур юношей и девушек малого города России // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 1 (33). С. 85–92. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-85-92>

### Peculiarity of Subcultures of Young Males and Females in Russian Town

Lyubov P. Shustova

Lyubov P. Shustova, <https://orcid.org/0000-0002-2552-2310>, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, 4 Ploshad' 100-letiya so dnya rozhdeniya Lenina, Ulyanovsk 432071, Russia, [lp\\_shustova@mail.ru](mailto:lp_shustova@mail.ru)

The relevance of the study is associated with the contradiction between the need of high school students for life self-determination in the context of gender socialization and the unpreparedness of the school education system to fulfil this need. The purpose of the study

presented in the article is to identify the features of subcultures of young males and females in a Russian town. We tested the hypothesis of qualitative and quantitative differences in the subcultures of young males and females living in a provincial town. We defined the "gender subcultures" notion from a scientific point of view and highlighted the importance of studying the features of subcultures of young males and females at the stage of primary socialization. The study was performed on two samples of high school students (N = 185), young males and females of secondary school No. 3 of Novoulyanovsk using the author's technique "Questionnaire for the study of subcultures of young males and females" (L. P. Shustova). It was established that there are features specific to the subcultures of young males and females, which include special ways of spending free time and choosing their favourite activities, sources of informa-



tion and behavioural “norms” in their subcultures, clothing styles and musical preferences, choosing their favourite school subjects and games, topics of jokes and slang, the choice of favourite walking routes in the town, fashion preferences, and, alongside with that, there is a similarity in their value orientations. Providing assistance and support for young males and females in creating preparedness for life, personal and professional self-determination at this stage of socialization, conducting discussions of male and female subcultures will contribute to correcting the gender attitudes of high school students, understanding and accepting individual characteristics and variability of gender-role behaviour of young males and females before they become adults.

**Keywords:** socialization, early youth, gender subcultures, subcultures of young males and females.

Received: 10.09.2019 / Accepted: 26.11.2019 / Published: 31.03.2020

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

## References

1. Bern Sh. *Gendernaya psikhologiya* [Gender Psychology]. St. Petersburg, Praim-Evrpznak Publ., 2004. 320 p. (in Russian).
2. Mayers D. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 1999. 684 p. (in Russian).
3. Kon I. S. *Seksologiya* [Sexology]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 384 p. (in Russian).
4. Kletsina I. S. *Gendernyye normy kak sotsial'no-psikhologicheskii fenomen* [Gender Norms as Social and Psychological Phenomenon]. Moscow, Prospekt Publ., 2017. 144 p. (in Russian).
5. Bendas T. V. *Gendernaya psikhologiya: Uchebnoye posobiye* [Gender Psychology: Manual]. St. Petersburg, Piter Publ., 2005. 431 p. (in Russian).
6. Voronina O. A. Gender Perspectives of Philosophical Anthropology. *Novyy vzglyad. Mezhdunarodnyy nauchnyy vestnik* [New View. International Scientific Bulletin], 2015, iss. 9, pp. 198–216 (in Russian).
7. Shustova L. P., Dyul'dina Zh. N. Gender Problem in Pedagogical Researches. *Sovremennyye naukoemykiye tekhnologii* [Modern High Technologies], 2016, no. 5 (pt. 3), pp. 629–633 (in Russian).
8. Shishlova E. E. Cross-Cultural Gender Communication as Dialogue of Subcultures. *Novaya nauka: ot idei k rezul'tatu* [New Science: from Idea to Result], 2017, vol. 1, iss. 3, pp. 211–215 (in Russian).
9. Shishlova E. E. Typology of Cultures in Gender Measurement. *Novaya nauka: problemy i perspektivy* [New Science: Problems and Prospects], 2017, vol. 2, no. 3, pp. 198–201 (in Russian).
10. Shustova L. P., Gritsenko V. V., Nikitina O. G. Poly-Cultural Approach in Social Education of Personality as Innovation in Additional Education. *Munitsipal'noye obrazovaniye: innovatsii i eksperiment* [Municipal Unit: Innovations and Experiment], 2016, no. 6, pp. 33–42 (in Russian).
11. *Osnovnyye parametry i zakonomernosti formirovaniya molodëzhnykh subkul'tur* [Key Parameters and Regularities of Formation of Youth Subcultures.]. Available at: <https://post-science.ru/longreads/2491> (accessed 14 November 2019) (in Russian).
12. *Slovar' gendernykh terminov* [Dictionary of Gender Terms]. Ed. by A. A. Denisova. Moscow, Informatsiya – XIX vek Publ., 2002. 256 p. (in Russian).
13. Tannen D. *You Just Don't Understand*. New York, Morrow, 1990, 330 p. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (accessed 15 November 2019).
14. Mosiyenko L. V. Researches of Youth Subculture: Axiological Aspect. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik Orenburg State University], 2011, no. 2, pp. 236–242 (in Russian).
15. Troitskaya O. G. Gendernyye osobennosti kommunikatsii [Gender Features of Communication]. In: *Problemy mezhkul'turnoy kommunikatsii* [Problems of Cross-Cultural Communication]. Ivanovo, IGKhTU, 2000, pp. 374–380 (in Russian).
16. *Gendernyye modeli potrebleniya* [Gender Models of Consumption]. Available at: <http://www.tsonsumers.people.ru/letstions/gender.html> (accessed 14 November 2019) (in Russian).
17. Bem S. *Linzy gendera: Transformatsiya vzglyadov na problemu neravenstva polov* [The Lenses of Gender. Transforming of Debate on Sexual Inequality. Transl. from engl. D. Viktorova]. Moscow, ROSSPEN Publ., 2004. 336 p. (in Russian).
18. Vershinina E. A., Grinenko D. N. Bullying Problem and Its Possible Reasons on Example of Girls – Representatives of Subculture “Patsanka”. *Sovremennoye obshchestvo: problemy, idei, innovatsii* [Modern Society: Problems, Ideas, Innovations], 2016, no. 5, pp. 9–15. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25604890> (accessed 14 November 2019) (in Russian).
19. Shustova L. P. *Formirovaniye gendernoy tolerantnosti starsheklassnikov* [Formation of Upper-Form Pupils' Gender Tolerance]. Ulyanovsk, Ulyanovskiy gos. ped. un-t, 2017. 143 p. (in Russian).
20. Shustova L. P., Danilov S. V., Kuznetsova N. I. Issledovaniye gendernykh attityudov yunoshey i devushek [Research of Young Men's and Girls' Gender Attitudes]. In: *Sovremennyye problemy psikhologii i obrazovaniya: v kontekste raboty s razlichnymi kategoriyami detey i molodëzhi* [Modern Problems of Psychology and Education: in Context of Work with Various Categories of Children and Youth]. Ed. R. E. Barabanov. Moscow, MITU-MASI Publ., 2018, pp. 118–125 (in Russian).

## Cite this article as:

Shustova L. P. Peculiarity of Subcultures of Young Males and Females in Russian Town. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 1 (33), pp. 85–92 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-85-92>



## ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

### Outcomes of an Academic Dialogue: International Scientific Conference “Strakhov Readings – 2019: Positive Psychology of Personality and Group”

Anna A. Golovanova

Anna A. Golovanova, <https://orcid.org/0000-0001-5945-7767>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, ann-gola@mail.ru

The article provides an account of the events of the international scientific conference “Strakhov readings – 2019: Positive Psychology of Personality and Group”, which was held on November 7–8, 2019. The purpose of the conference was to understand the role of socio-cultural roots and scientific content of Strakhov’s Saratov psychological school within modern problem field of psychology, sociology, pedagogy, and philosophy.

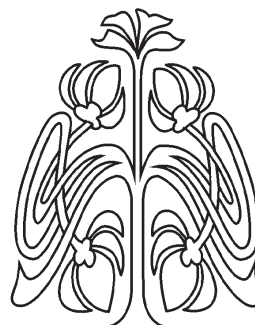
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-93-97>

The International scientific conference “Strakhov Readings – 2019: Positive Psychology of Personality and Group” was held on November 7–8, 2019 at the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education within the framework of series of events dedicated to the 110<sup>th</sup> anniversary of Saratov State University.

These were the twenty-seventh Strakhov Readings. They were organized by Professor *Vladimir Ivanovich Strakhov* in honour of his father *Ivan Vladimirovich Strakhov* over a quarter of a century ago to commemorate the life and work of a great scientist, one of the founders of Saratov psychological school, who was the head of the Department of Psychology at Saratov Pedagogical Institute for many years.

The first readings differed from a conventional conference: they were held in the format of scientific salons, without officialdom and speakers taking the floor, scientists were sitting at tea tables. In addition to intellectual conversations and exchange of scientific ideas, lively classical music was always played, paintings were exhibited, poetic works of authors participating in the meetings were read in the halls of Saratov House of Scientists, where Strakhov Readings were often held. Strakhov Readings have always brought together people of all ages, professions and statuses: i.e. professors and students of almost all Saratov universities, physicians and teachers, musicians and athletes.

Over the years, Strakhov Readings have “grown” in both quantitative and qualitative terms; their academicism has increased, the event has acquired the status of an international conference with a packed programme that cannot be covered in one day. The conference program committee welcomes researchers from different countries: Belarus, Hungary, Germany, Latvia, Turkey; different cities of Russia: Moscow, St. Petersburg, Vladimir, Izhevsk, Kazan, Krasnodar, Penza, Saratov, Yaroslavl. Despite the changed format and the range of topics, which is continuously expanding, Strakhov Readings remain a traditional annual platform for analysing scientific ideas of the founder of Saratov psychological school – *Ivan Vladimirovich Strakhov* and his followers, for a meaningful dialogue and search for new forms of cooperation between scientists from different



ПРИЛОЖЕНИЯ





regions of Russia and abroad, for the exchange of professional experience of university, school and preschool teachers, psychologists, defectologists, as well as for the intensification of scientific interests and research efforts of the student youth.

Strakhov Readings – 2019 are concentrated on modern trends of humanitarian knowledge, they are devoted to issues of positive psychology of an individual and a group, development of a subject and subjectivity, psychological well-being, positive socialization of people with disabilities, development of creative component in students and teachers' activities, young people's social activity.

27<sup>th</sup> Strakhov Readings opened with a plenary meeting, where the Vice-Rector for Research of Saratov State University, – Professor *A. A. Koronovsky* – addressed the audience. He was followed by the Chairman of the conference, the Dean of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education of SSU, Professor *R. M. Shamionov*. Then, the audience listened to presentations made by speakers from Moscow, Kazan, Volgograd and Saratov.

In his report “Eco-psychological Model of Subjectivity Formation”, Doctor of Pedagogical Sciences, corresponding member of the Russian Academy of Education, Professor *V. I. Panov* examined modern interpretations and paradigms of subjectivity, reflected on the personal qualities and types of activities that make the “discovery” of subjectivity possible, traced the stages of subjectivity formation within the framework of the eco-psychological (ontological) model.

*V. V. Gerasimova*, a candidate of psychological sciences, the head of the Psychological Support Department of the Ministry of Youth Affairs of the Republic of Tatarstan, an expert of the Public Chamber and the Expert Advisory Council under the Anti-Drug Commission in the Republic of Tatarstan, analysed the state of psychological services in the region, which can be used as tools for solving urgent social problems.

The head of the Department of Psychology of Volgograd Institute of Management – branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, candidate of psychological sciences, *D. M. Zinovieva* spoke about the studies of psychological well-being conducted under her supervision. In these studies, psychological well-being is viewed as a socio-psychological formation mediated by peculiarities of both subjective characteristics and interpersonal relationships.

In his report Professor *R. M. Shamionov* raised the problem of changeability of individual subjective well-being at different stages of life. The author highlighted the importance of reliance on subjective and existential approach to the study of subjective well-being within the context of subject's development. Basic foundations of subjective well-being are analysed in accordance with subject's development

and his/her implemented social activity. The study revealed the existence of basic differences in substantive characteristics of subjective well-being and its dominant components depending on the stage of life: i.e. situational impressions and satisfaction of vital needs, inclusion in the system of interpersonal relations and acquisition of social status, existential experience, implementation of life plans and involuntional development processes.

The work of the conference continued at panel discussions. The discussions were centered around several scientific spheres: social psychology of education and development, pedagogical psychology, psychological and pedagogical support in the educational process involving individuals with disabilities, psychological and pedagogical conditions and methodological issues of modern natural and mathematical, technological education, sports and physical education. The conference was working on the premises of State Autonomous Institution of Saratov Region “TSARI”, where the conference participants discussed problems of positive socialization of people with disabilities; some of the conference events were held on the territory of the municipal educational institution “Gymnasium No. 7”, where the possibilities of applying scientific ideas into practice of a modern school were demonstrated. For the first time within the framework of the conference, a separate panel was housed by the Department of Military Pedagogy and Psychology of the Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation.

The geography of the conference participants is expanding annually. This year, colleagues from Vladikavkaz, Sevastopol, and Kastamonu (Turkey) joined the event. The format of Strakhov Readings attracts more and more specialists from schools and pre-school educational institutions of Saratov and Saratov region. Among the conference participants were teachers, methodologists, psychologists and defectologists of gymnasiums No. 5 and No. 7, lyceum No. 15, Medical and Biological Lyceum, secondary schools No. 23, No. 77, No. 83 of Saratov, kindergartens of the town of Balakovo.

Open lectures of the doctor of psychological sciences, corresponding member of the Russian Academy of Education, professor, the head of the laboratory of ecopsychology of development and psychodidactics of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow), *Viktor Ivanovich Panov* “Subjectivity: from phenomenon to processuality” and “Psychodidactics: past and present” attracted many participants. Guests of the conference, faculty, students and graduate students were inspired and shared their impressions after the lectures very emotionally.

The workshop on art therapeutic technologies used in the rehabilitation of people with disabilities, book exhibition “The Strakhov School Heritage”, and



round-table discussions on the problems of discriminatory attitudes formation in modern society and social activity of young people worked within the framework of the conference.

Researchers from SSU and other universities attended the round-table discussion on social activity. The participants discussed research issues in this area. It was noted that the systemic diachronic approach in social psychology is an important basis for social activity studies. The potential of this methodological approach is revealed in empirical studies on the functioning of this phenomenon, as well as its factors and mechanisms.

In his introductory speech, *R. M. Shamionov* focused on the study of his scientific group, called "Psychological mechanisms and factors of young people's social activity" and supported by the Grant of the Russian Science Foundation (project No. 18-18-00298). It was conducted over the past 2 years and allowed to reveal meaningful characteristics of social activity, its typology, basic psychological and socio-psychological factors. Theoretical studies cover issues of systemic organization of a person's social activity and designation of its metasystems, mechanism of diachronic incoherence, as well as individual types and qualitative characteristics. The research into a wide range of issues was carried out, and the participants in the round table familiarized themselves with research results.

Assistant professor *I. V. Arendachiuk* presented the results of the study related to gender and age differences in subjective characteristics of social activity of the student youth. It was found out that during student years females are more likely to manifest social activity than males, which is due to subjective personal characteristics. Females are distinguished by better expressed altruistic aspirations, Internet network and spiritual activity, while males' priority is the subcultural activity. Social activity of male students is manifested through limited types of activities and is not directly dependent on their subjective properties. The obtained results indicate that educational work with students aimed at involving them in significant types of socially useful activities should be carried out primarily with young men; their psychological and pedagogical support should be aimed at developing personal maturity, which is characterized by high level of subjectivity development.

In her report, candidate of psychological sciences *E. E. Bocharova* presented the findings of her empirical study on the dynamics of factors of value and cultural determination of person's social activity orientation depending on social status and age. Presence of differentiation of functional manifestation of cultural and historical factors in determining locus of social activity direction depending on the social context was recorded. It was shown that high school students' orientation towards masculinity values acts as a factor in updating educational and developmen-

tal activity and deactivating protest, radical protest, subcultural, socio-economic forms of high school students' activity in the sphere of education. Students' orientation towards femininity values leads to deactualization of protest activity and actualization of religious initiatives. It should be noted that focusing on values related to uncertainty and risk avoidance leads to actualization of protest activity in high school students and altruistic activity of university students.

Within the framework of her project, candidate of psychological sciences *M. A. Klenova* presented results of the empirical study aimed at investigating psychological content of socio-political and protest activity of the modern youth. She came to the conclusion that socio-political activity, depending on the components of its structure, has multidirectional content. It was found out that political activity can be oppositional when protest activity is included in its content; it can be civil when prosocial activity is included into its component structure; finally, it can be indifferent when respondents do not express any interest in political activity.

The report made by candidate of psychological sciences *N. V. Usova* described the results of the study on socio-demographic and psychodynamic predictors of modern young people's social activity. It was established that gender, age, and level of education are the determinants of social activity orientation, while a place of residence, nationality, citizenship, and marital status, on the contrary, do not determine its orientation. The author states that rigidity, as a general system property, allows to predict preferences and success of the young generation in certain areas of social activity. Low level of rigidity creates new psychological formations (new meanings, values, etc.) necessary for success in the subject's altruistic, civic and spiritual and social activity. Increased emotional excitability can serve as the prerequisite for emergence of civic and protest activity. The presenter concluded stating that altruistic and educational-developmental orientation of social activity is interconnected with a strong nervous system, ability to withstand large and long-term loads and, in general, with high working capacity of young people.

The report made by the graduate student of the Department of Social Psychology of Education and Development *A. A. Sharov* was welcomed with great interest. It contained presentation and discussion of a new psycho-diagnostic toolkit for studying young people's deviant social activity in the real and virtual environment. The author presented convincing results of the obvious, substantial, convergent validity and reliability of the developed technique. The prospect of further research is conditioned by standardization procedures on samples of respondents of other age groups.

The general logic of the research available on this topic was then discussed by the Master's degree student of the Department of Pedagogical Psychol-





ogy and Psychodiagnostics *A. I. Zagranichniy*. He analysed the specifics of normative social activity of an individual and a group in the real and virtual environments, as well as the study of the mechanism of social activity transfer from one environment to another. It was discovered that a person is ready to carry out transfer of social activity from one environment to another, and the most significant factors contributing to this include: formality of activity organization, faith in people's kindness, the size of a place of residence, and total number of social contacts. However, in the process of transfer, social activity is transformed in accordance with the main environmental features. When activity is transferred to the virtual environment, the subject of the activity reduces expectations regarding compliance with social norms, he/she can reassess the moral component of behavior, and the subject modifies the dialectic of communications in accordance with the segment into which the activity is transferred, and tries to obtain comprehensive information before and during the activity process. The emotional component associated with expressive function of emotions increases when activity is transferred to the real environment in the processes of interaction and communication within the activity. Moreover, the researcher emphasized that the relationship between worldview factors, situational factors, and the social institution of mass media that influence social activity is not the same for all factors and depends on the form of social activity.

The round-table discussion on discriminatory attitudes aroused significant interest among the participants of the scientific conference. Studies of discriminatory attitudes and prejudices (within the framework of scientific project No. 18-013-00094 A) are a traditional topic of scientific interest for Saratov School of Psychology. 'Prejudice in the modern world is becoming a real inhibitory factor for social and economic development; it provokes the development of conflict relations between peoples, social groups and inhibit social creativity,' Professor *R. M. Shamionov* said. Today, we need research, which not only deals with distribution of attitudes, but also analyzes the main determinants and their subject matter. Risk management of social attitudes is important in accordance with cultural and situational characteristics of their distribution and regulation of consistent behavior of individuals and groups.

The participants of the project shared the results of the studies in their fields.

Candidate of psychological sciences *E. E. Bocharova* pays particular attention to structural features of discriminatory personal attitudes. The researcher recorded presence of differences in the content of cognitive and affective and evaluative component of discriminatory attitudes. Depending on the degree of

severity of psychological well-being experienced by the subject, two types of ambivalence are considered, i.e. positive and negative, which are manifested in the interaction of two separate but interconnected systems of discriminatory behavior regulation. In general, as the speaker notes, the logic of actualization of discriminatory attitudes is connected with the attribution "I do not have – he has", "sorry, but it cannot be otherwise", "I have – he does not have."

Candidate of psychological sciences *N. V. Usova* analysed adherence to subculture, and personal characteristics as a determinant of discriminatory orientation. Her study shows the feelings and discriminatory proposals of the supporters of traditional culture in relation to subcultural associations. It was said that perception of external signs of representatives of subcultural organizations is interconnected with the manifestation of anxiety, irritation and aversion. The analysis of personal characteristics as discriminatory determinants, which is based on the principle of complementarity, showed that subjects exposed to discriminatory attitudes are characterized by credulity, independence, and uncritical attitude towards themselves; whereas subjects exhibiting discriminatory attitude are characterized by low normativeness of behavior, hypertimacy and internal tension. The speaker emphasized the fact that the study of characterological characteristics of discriminatory behavior subjects seems to be a very important aspect for discriminatory behavior prevention and correction.

The results of the study of discriminatory attitudes based on ethnicity were presented by candidate of psychological sciences *M. A. Klenova* (discriminatory attitudes within ethnic groups of Russians, Turkmens, Chechens). It was revealed that the greatest tension in Russians (compared with representatives of other samples) is caused by migrants and political figures. An approximately identical and fairly high level of discriminatory attitudes was established in all samples, regarding attitudes towards representatives of other nationalities and religions, as well as people with non-traditional sexual behavior. It was revealed that respondents from three ethnic samples experience social distance in relation to each other when they are faced with accepting migrants as close relatives.

The eventful program of Strakhov Readings – 2019 finished with the traditional student research competition. Students are capable of showing rather fruitful research activity and want to be heard. A few years ago, we made a decision to provide such a platform for students as part of Strakhov Readings. Every year the number of competition applications from Bachelor's and Master's degree programme students is steadily growing. This year the competition accepted 38 applications and worked in two panels: psychology of education and personal



development, general and special education. The assessment was carried out by an independent competent jury consisting of scientists and faculty. Prizewinners in both panels were awarded with valuable gifts – copies of the textbook written by Doctor of Psychological Sciences, professor, leading researcher at the Institute of Psychology of

the Russian Academy of Sciences V. A. Tolochek “Psychology of Labor” with a commemorative inscription from the author.

Electronic collection of conference materials based on the results of Strakhov Readings will be published and included into the Russian Science Citation Index database.

---

**Cite this article as:**

Golovanova A. A. Outcomes of an Academic Dialogue: International Scientific Conference “Strakhov Readings – 2019: Positive Psychology of Personality and Group”. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 1 (33), pp. 93–97 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-93-97>

---

**Итоги научного диалога: Международная научная конференции «Страховские чтения – 2019: позитивная психология личности и группы»**

**А. А. Голованова**

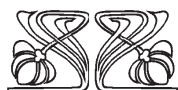
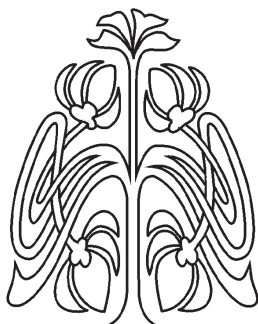
Голованова Анна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, [ann-gola@mail.ru](mailto:ann-gola@mail.ru)

Представлена информация о работе международной научной конференции «Страховские чтения – 2019: позитивная психология личности и группы», состоявшейся 7–8 ноября 2019 г., целью которой является осмысление роли социокультурных истоков и научного содержания саратовской психологической школы И. В. Страхова в современном проблемном поле психологии, социологии, педагогики, философии.

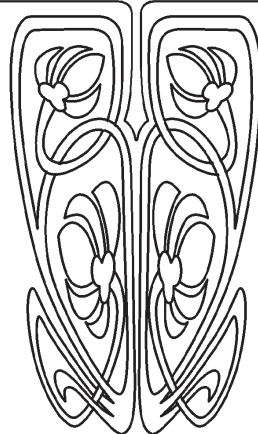
---

**Образец для цитирования:**

Anna A. Golovanova. Outcomes of an Academic Dialogue: International Scientific Conference “Strakhov Readings – 2019: Positive Psychology of Personality and Group” [Голованова А. А. Итоги научного диалога: Международная научная конференции «Страховские чтения — 2019: позитивная психология личности и группы»] // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 1 (33). С. 93–97. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-93-97>



**ПОДПИСКА**



**Подписка на 2020 год**

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

Журнал выходит 4 раза в год

Цена свободная

Оформить подписку онлайн можно  
в интернет-каталоге «Пресса по подписке» ([www.akc.ru](http://www.akc.ru))

**Адрес Издательства**

**Саратовского университета (редакции):**

410012, Саратов, Астраханская, 83

**Тел.:** +7 (845-2) 51-45-49, 52-26-89

**Факс:** +7 (845-2) 27-85-29

**E-mail:** [izvestiya@info.sgu.ru](mailto:izvestiya@info.sgu.ru)

**Адрес редколлегии серии:**

410012, Саратов, Астраханская, 83,  
СГУ имени Н. Г. Чернышевского,  
факультет психолого-педагогического  
и специального образования

**Тел./факс:** +7 (845-2) 22-51-12

**E-mail:** [akmepsy@mail.ru](mailto:akmepsy@mail.ru)

**Website:** <http://akmepsy.sgu.ru>