



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

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

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 2(34)

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

Назарова Р. З., Никитина Г. А. Культура иноязычного общения
в структуре профессионально-методической компетенции будущего учителя 102

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Дмитренко А. Ю., Саяпина Н. Н. Междисциплинарный подход
к исследованию ответственности личности 112

Шаров А. А. Измерение киберагрессии: разработка русскоязычного аналога
опросника СУВА 118

Психология социального развития

Толочек В. А. Профессиональная карьера: синергетический подход.
Часть 2 126

Карапетян Л. В. Особенности эмоционально-личностного благополучия
представителей социономических профессий (врачей и психологов) 140

Арендачук И. В. Деятельностные характеристики социальной активности
молодежи разных возрастных групп 148

Бочарова Е. Е. Взаимосвязь дискриминационных установок и характеристик
удовлетворенности жизнью, счастья у представителей молодежи 162

Гагарина М. А., Елистратова Е. Д., Устинов Д. А. Отношение к кредиту
и долгу: роль кредитной компетентности и личностных черт 170

Ткачева М. С. Особенности стереотипных представлений о школьниках
у студентов разных педагогических специальностей 178

Педагогика развития и сотрудничества

Бедерханова В. П. Значимые идеи акмеологии воспитания
в контексте наследия Б. Г. Ананьева 187

Критика и библиография

Представляем книгу

Тихонова А. Ю., Митин С. Н. Рецензия на книгу: Теория и практика
сопровождения профессионально-личностного развития молодого педагога
в условиях университетского комплекса 192

Приложения

Хроника научной жизни

Саяпина Н. Н., Саяпин Н. В. Гуманизация образовательного
пространства – 2020 (итоги международного форума) 195

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
Кочкаева Инна Анатольевна

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

Подписано в печать 25.06.20.
Подписано в свет 30.06.20.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 12,09 (13,0).
Тираж 500 экз. Заказ 34-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 точку с запятой, с точкой в конце. Их следует упорядочить от наиболее общих, соответствующих проблеме к более дифференцированным.

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

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

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

Адрес для переписки с редколлегией: akmepsy@mail.ru

CONTENTS

Scientific Part

Educational Acmeology

- Raisa Z. Nazarova, Galina N. Nikitina.** Foreign Language Speech Culture in the Structure of the Professional Competence of an Intending Teacher 102

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche Development

- Andrey Yu. Dmitrenko, Nataliya N. Sayapina.** Interdisciplinary Approach to Studying Personal Responsibility 112
- Alexey A. Sharov.** Measuring Cyber Aggression: Development of Russian Version of CYBA Questionnaire 118

Psychology of Social Development

- Vladimir A. Tolochek.** Professional Life: Synergetic Approach. Part 2 126
- Larisa V. Karapetyan.** Peculiarities of Emotional and Personal Well-being in the Representatives of Socioeconomic Professionals (Doctors and Psychologists) 140
- Irina V. Arendachuk.** Activity Characteristics of Social Activity in Young People Belonging to Different Age Groups 148
- Elena E. Bocharova.** The Relationship of Discriminatory Attitudes and Life Satisfaction, Happiness in the Youth Representatives 162
- Maria A. Gagarina, Elena D. Elistratova, Dmitry A. Ustinov.** Attitude to Loan and Debt: the Role of Financial Competence and Personal Traits 170
- Maria S. Tkacheva.** Features of Stereotype Representations of Schoolchildren in Students of Different Pedagogical Specialties 178

Pedagogy of Development and Cooperation

- Vera P. Bederkhanova.** Significant Ideas of Acmeology of Education in the Context of B. G. Ananyev's Heritage 187

Critics and Bibliography

Presentation of the Book

- Anna Yu. Tikhonova, Sergey N. Mitin.** Book Review: Theory and Practice of Supporting Professional and Personal Development of Young Teachers in University Complex Environment 192

Appendices

Chronicle of Scientific Life

- Nataliya N. Sayapina, Nikolay V. Sayapin.** Humanization of the Educational Space – 2020: Results of the International Forum 195



**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)

Баранаскене 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 Валериус, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Даугавпилс, Латвия)

Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)

Константинов Всеволод Валентинович, доктор психол. наук, доцент (Пенза, Россия)

Осмоловская Ирина Михайловна, доктор пед. наук, профессор (Москва, 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)

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)

Maria Aleksandrova-Howell (Oklahoma, USA)

Irina V. Arendachuk (Saratov, Russia)

Irina A. Baeva (St. Petersburg, Russia)

Ingrida Baranaskiene (Klaipeda, Lithuania)

Evelin Witruk (Leipzig, Germany)

Ilya E. Garber (Saratov, Russia)

Larisa A. Golovey (St. Petersburg, Russia)

Marina V. Grigorieva (Saratov, Russia)

Irina D. Demakova (Moscow, Russia)

Valerijs Dombrovskis (Daugavpils, Latvia)

Victor V. Zhakov (Moscow, Russia)

Vsevolod V. Konstantinov (Penza, Russia)

Irina M. Osmolovskaya (Moscow, Russia)

Victor I. Panov (Moscow, Russia)

Sergey D. Polyakov (Ulyanovsk, Russia)

Inga E. Rahimbaeva (Saratov, Russia)

Elena V. Ryaguzova (Saratov, Russia)

Roma Simulioniene (Klaipeda, Lithuania)

Martin Skutil (Hradec Kralove, Czech Republic)

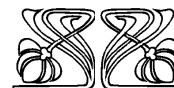
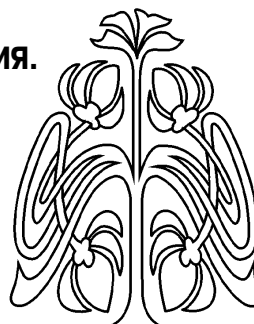
Marta Fülöp (Budapest, Hungary)

Igor A. Fourmanov (Minsk, Belarus)

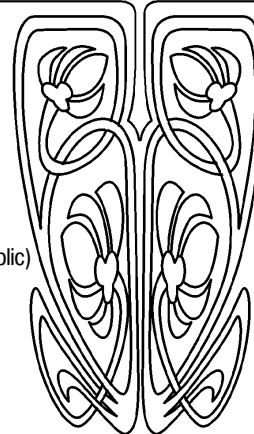
Tamara V. Chernikova (Volgograd, Russia)

Marina V. Shakurova (Voronezh, Russia)

Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378:316.77

Культура иноязычного общения в структуре профессионально-методической компетенции будущего учителя

Р. З. Назарова, Г. А. Никитина

Назарова Раиса Зифировна, кандидат филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков и лингводидактики, профессор, кафедра английского языка и методики его преподавания, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, inyaz.dekanat@mail.ru

Никитина Галина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка и методики его преподавания, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, dimgalnick2@yandex.ru

Необходимость формирования культуры иноязычного общения при подготовке учителей иностранного языка определяется, с одной стороны, значимостью аутентичного речевого поведения в рамках межкультурного общения и комплексным характером коммуникативной компетенции, которая является важным элементом профессионально-педагогической компетентности учителя, – с другой. Целью исследования стала разработка и экспериментальная проверка эффективности методической системы упражнений, нацеленных на формирование культуры иноязычного общения будущего педагога. Выявлены три компонента профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя – коммуникативный, деятельностный и мотивационный. На этой основе в качестве ведущего методического принципа разработанной системы выделен коммуникативно-когнитивный метод обучения иностранным языкам. Разработанная система включала в себя три группы упражнений: собственно коммуникативные, переводческие, интерактивные и информационные творческие упражнения. В экспериментальном обучении была задействована группа студентов факультета иностранных языков и лингводидактики Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (14 человек – контрольная группа, 13 человек – экспериментальная группа, уровень исходного владения языком в обеих группах – В1–В2). Оценка уровня сформированности культуры иноязычного общения на этапе констатирующего и контрольного тестирования проводилось по трем основным критериям – теоретическому, практическому и творческому. Система оценки результатов включала в себя три уровня – начальный (базовый), достаточный (средний), оптимальный. Полученные эмпирические данные показали, что в экспериментальной группе наблюдаются более существенное снижение показателей начального уровня по всем трем критериям и более значительный рост показателей оптимального уровня. Эффективность разработанной системы, таким образом, связана с усилением положительной динамики результатов обучения и ростом мотивации студентов. **Ключевые слова:** культура общения, речевая культура, профессиональная компетентность, коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция, экспериментальное обучение.

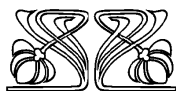
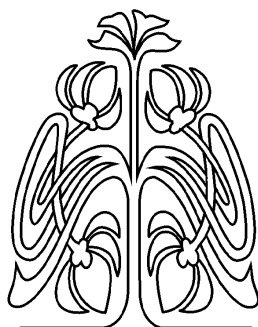
Поступила в редакцию: 05.10.2019 / Принята: 26.11.2019 / Опубликовано: 30.06.2020

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

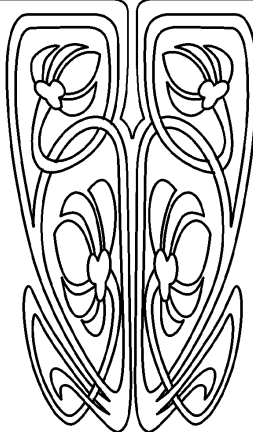
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-102-111>

Введение

Острота лингводидактической проблемы при обучении иноязычному речевому общению обусловлена значимостью курса иностранного языка в системе общего и профессионального образования. Иноязычное обучение рассматривается как один из элементов учеб-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





ной программы, как один из ряда предметов, и в условиях современного мира является базовым навыком, сопоставимым по своей значимости с навыками чтения и письма. Культура иноязычной речи обучающихся в курсе иностранного языка среди первостепенных дидактических задач не рассматривается. Однако вопрос о формировании культуры иноязычного общения должен, на наш взгляд, подниматься как на специализированных языковых факультетах, так и в общеобразовательных учебных заведениях, поскольку аутентичное речевое поведение коммуниканта – необходимое условие для обеспечения эффективного диалога культур. Культура иноязычного общения, таким образом, представляет собой базовый навык, одну из основ успешного формирования коммуникативной компетенции. Необходимость ее развития, в особенности при формировании профессиональных компетенций, актуализирует значимость исследований, нацеленных на выявление эффективных моделей обучения иностранным языкам и иноязычному общению.

В данном исследовании рассматривается процесс подготовки будущих учителей иностранного языка. С одной стороны, профессиональная компетентность специалистов данной сферы связана с высоким уровнем владения иностранным языком, который впоследствии будет основным инструментом выполнения всех профессиональных задач. С другой стороны, компетентность учителя подразумевает и его методическую, лингводидактическую подготовленность, владение как предметными, так и профессионально-педагогическими знаниями [1]. Профессиональные компетенции учителя, называемые в англоязычной методике «teaching competences», представляют собой сложную комбинацию знаний, навыков, понимания общемировых и национальных ценностей, определенных отношений, ведущих к умению и готовности учителя принимать эффективные меры, действовать в соответствии с конкретной педагогической ситуацией [2, с. 8; 3, с. 146; 4, 5].

Коммуникативная компетенция, в свою очередь, связана с ситуацией общения. Определение коммуникативной компетенции связано с выделением четырех видов речевой деятельности и с речевым поведением говорящего в целом. При этом специалисты в области методики преподавания иностранных языков (Дж. Ричардс, Г. А. Никитина, Г. Р. Ломакина, О. Л. Фельде и др.) утверждают, что профессионально-методическая компетентность учителя не определяется только уровнем владения языком. «Some of the best language classes I have observed have been taught by teachers for whom English was a foreign or second language. Conversely some of the worst classes I have observed have been taught by native-speakers» [4].

Представляется целесообразным рассматривать речевое поведение учителя как один из видов ролевого речевого поведения. Условия его реализации нельзя описать как простые, по-

скольку мастерство общения с детьми или его отсутствие может оказать как положительное, так и катастрофически негативное влияние на дальнейшее развитие личности обучающегося, на формирование его ценностей и убеждений [6, с. 13]. Обучая иностранному языку, учитель, безусловно, обучает иноязычной культуре. Иноязычная коммуникация предполагает глубокое понимание культуры и психологических особенностей иноязычного социума. Основу развития иноязычной коммуникативной культуры составляет опыт человеческого общения [7, с. 149]. Следовательно, формирование культуры иноязычного общения подразумевает владение не только лингвистической (языковой) компетенцией. Коммуникативная компетенция – это комплексное явление, в основе которого лежит умение использовать знания о языковой системе в зависимости от сложившейся ситуации, социокультурного контекста и задач общения. В ситуации взаимодействия учителя и обучающихся, при организации взаимодействия обучающихся в рамках выполнения учебных действий значение приобретают и определенные характеристики речи педагога, и стратегии коммуникативного поведения. «Коммуникативная компетентность педагогов в предметном общении с обучающимися требует специального развития и имеет специфические отличительные особенности» [8, с. 137; 9]. Исходя из этого в структуре коммуникативной компетенции учителя выделяются три компонента – лингвистический (языковая и дискурсивная субкомпетенции), прагматический (социокультурная и межкультурная субкомпетенции), профессиональный (умение строить взаимодействие в контексте профессиональной коммуникативной ситуации) [6].

При обучении студентов – будущих учителей иностранного языка – ставится задача сформировать три элемента профессионально-коммуникативной компетенции, которые необходимы для развития способности к реализации педагогической деятельности:

- когнитивный компонент, или знание реальных объектов, методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции, социокультурных особенностей и контекста, осознание межкультурных различий, знание и понимание схожих и различных культурных явлений;

- прагматический компонент, или накопленный опыт – практические знания, умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции, умение развивать собственный опыт в применении знания;

- аксиологический, или мотивационно-оценочный компонент – отношение к деятельности в сфере компетенции [10, с. 13; 11, с. 25–26; 12].

В соответствии с распространенным в современной науке подходом к описанию структуры компетенций, готовности, отношения и других категорий, рассматриваемых в контексте системно-деятельностной и компетентностной



образовательных концепций, при описании уровней сформированности профессиональной компетенции мы придерживаемся следующего обозначения элементов коммуникативной компетенции: когнитивный (знания), деятельностный (умения, навыки, способности), мотивационный (отношение к деятельности, готовность).

Рассматривая все три названных компонента в контексте профессиональной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка, можно с уверенностью утверждать, что фундаментом для дальнейшего непрерывного образования как неперемного условия личностного и профессионального развития учителя является культура иноязычного общения. Его формирование и дальнейшее самостоятельное развитие становится неотъемлемой частью общей культуры педагога, необходимым условием успешного осуществления профессиональной и социальной деятельности.

Изучение проблемы формирования культуры общения позволяет утверждать, что в рамках глобального понятия культуры общения можно выделить два крупных направления – психологическую культуру общения и речевую культуру. Психологическая культура общения представляет собой систему «знаний и навыков тактичного поведения в различных ситуациях общения, одно из социально-психологических условий предупреждения конфликтов» [13]. Психологическая культура общения определяет разграничение конфликтных ситуаций, в частности определяет нормы распространения конфликтных ситуаций. Так, развитая психологическая культура общения предполагает, что деловые и производственные конфликты не должны распространяться на эмоционально-личную сферу. Психологическая культура общения, таким образом, определяет уместность системы реакций индивида на внешние раздражители. В отличие от речевой психологическая культура общения в значительной степени связана с системой эмоциональных реакций, обусловленных реалиями культуры.

Общеизвестно, что речевая культура – это «составная часть культуры народа, связанная с использованием языка. Речевая культура включает язык в его социальных и функциональных разновидностях, формы воплощения речи (устную и письменную), совокупность общезначимых речевых произведений на данном языке, систему речевых жанров, обычаи и правила общения, речевой этикет, закрепленные в языке картины мира. Речевая культура означает умение выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения, в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели, социальной и функциональной роли коммуникантов, их взаимоотношений» [14, с. 214].

Принадлежность речи индивида к конкретному типу речевой культуры маркирует общий уровень культуры человека, а также общий круг прецедентных текстов. В рамках конкретного типа

речевой культуры можно говорить о более узком пространстве ее существования – культуре речи.

В современной науке выделяют широкое и узкое понимание термина «культура речи». В узком понимании акцент делается на лингвистическом аспекте, т. е. культура речи понимается как владение нормами устного и письменного литературного языка [15, с. 132]. В широком понимании распространено толкование культуры речи как области духовной культуры, связанной с применением языка и обеспечением эффективного достижения цели общения [16].

В дискурсе иноязычного общения знание норм инокультуры является залогом успешной иноязычной коммуникации. В современном мире, в котором межкультурное общение становится регулярным и систематическим, культура иноязычного общения является элементом вторичной языковой личности человека. Развитие культуры общения предполагает владение разными функциональными стилями речи, благодаря чему становится возможным осуществление правильного выбора лексико-грамматических и синтаксических средств в каждой конкретной коммуникативной ситуации. Культура речи является маркером личностных качеств, уровня образования и социального положения человека, следовательно, грамотная иноязычная речь способствует формированию общей коммуникативной среды, где общение коммуникантов – представителей разных культур – осуществляется в едином культурном, социальном и правовом поле в контексте сформированных в современном мире традиций межкультурного общения. Формирование индивидуальной культуры иноязычного общения является одной из значимых проблем современного образования, как гуманитарного, так и технического. Это основа диалога культур и дальнейшего профессионального развития специалиста, фундамент системы непрерывного образования.

Формирование коммуникативной компетенции и культуры иноязычного общения в значительной степени предполагает формирование у обучающихся специфических когнитивных стратегий, определенных моделей восприятия и оценки информации. Именно уровень сформированности когнитивных стратегий становится основой для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции. Как справедливо, на наш взгляд, пишет об этом Л. В. Фарисенкова, «конкретный уровень коммуникативной компетенции определяется в первую очередь подсистемой когнитивных стратегий, которой овладели обучаемые и которая позволяет им ставить и решать коммуникативные задачи определенной степени сложности, соотнося их с конкретными классами (подклассами речевых актов и языковым материалом, участвующим в их реализации)» [17, с. 147]. Таким образом, формирование коммуникативной компетенции предполагает постепенное погружение обучающихся в культурную среду с



постепенным же усложнением коммуникативных ситуаций. Восприятие языка на коммуникативном уровне предполагает наличие определенной мировоззренческой парадигмы, когда иностранный язык становится уже не столько объектом изучения, сколько способом познания мира вообще и инокультуры в частности; это расширение представлений о возможности использования знаний, полученных в процессе иноязычного обучения.

Компетентностный подход в сфере иноязычного образования включает в себя овладение кодом, т. е. лексико-грамматическими средствами иностранного языка. Коммуникативная компетенция предполагает формирование широкого спектра навыков общения в различных ситуациях, а межкультурная требует осознания характерных элементов культуры иносоциума, а также уважения к ним. Иными словами, межкультурная коммуникация основывается на личностной толерантности к элементам инокультуры. Это формирование личности определенного типа, когда одной из базовых ценностей является межкультурная коммуникация, а также диалог культур. Подобным образом организованный базис иноязычного обучения закладывает основы модели непрерывного образования, поскольку повышение уровня знаний становится частью мировоззрения человека, элементом его картины мира.

Очевидно, что важной задачей при обучении иноязычному общению является формирование модели осознанного использования лингвистической системы мышления. Исследователи отмечают, что «когнитивный процесс овладения языком – репрезентация ментальных механизмов освоения языка и принципов их структурирования; восприятие знаний и природа процедур, регулирующих и структурирующих языковое восприятие (механизм организации семантической памяти и роль этой памяти в восприятии и в понимании речи); продуцирование подструктур (например, синтаксических, семантических, концептуальных и др.), фигурирующих в продуцировании речемыслительных высказываний» [18, с. 201]. Обучение иноязычному общению предполагает, таким образом, восприятие ассоциативных моделей носителей другого языка, их системы мышления. Это формирование вторичной языковой личности. Межкультурная компетенция предполагает формирование инокультурно ориентированной личности, т. е. переход от системы «коммуникатор – реципиент» к системе равноправного межкультурного общения [19].

В формировании культуры иноязычного общения ведущее место занимает когнитивный подход. Он позволяет ответить на важнейший вопрос человеческой деятельности, что значит мыслить, поставив его на языке другого народа. Кроме того, когнитивный подход позволяет обеспечить фундаментальную основу для самопознания индивида, а также для более глубокого понимания национальной культуры, что является

важной задачей современной педагогики. Иными словами, содержание иноязычного образования существенно расширяется, его предметом становится не столько язык, сколько иноязычная культура в целом и культура общения в том числе.

Целью исследования стала разработка и экспериментальная проверка эффективности методической системы упражнений, нацеленных на формирование культуры иноязычного общения будущего педагога.

Процедура и методы

Реализация задачи формирования культуры иноязычного общения как элемента профессионально-методической подготовки будущего учителя связана с разработкой системы упражнений, основанных на принципах коммуникативно-когнитивного подхода при обучении иностранным языкам и культуре. Разработанная система упражнений была апробирована авторами в 2017–2018 учебном году при обучении английскому языку. В целях оценки эффективности было проведено предварительное (констатирующее) и контрольное тестирование, направленное на выявление уровня сформированности речевого иноязычного общения. Предварительное и контрольное тестирование основывалось на трех направлениях: лексико-грамматический тест (в соответствии с требованиями основной учебной программы), аудирование и письменная монологическая речь. Во все компоненты тестирования был добавлен стилистический компонент, обучающимся было предложено охарактеризовать коммуникативную иноязычную ситуацию. Для наиболее полной оценки эффективности экспериментального обучения оценивание уровня сформированности речевой культуры проводилось по трем основным критериям – теоретическому, практическому и творческому. Система оценки результатов включает в себя три уровня – начальный (базовый) (Н), достаточный (средний) (Д), оптимальный (О).

Критерии оценки были разработаны в соответствии с задачами экспериментального обучения. Теоретический критерий использовался для оценки способности обучающихся построить грамматическую конструкцию – предложение или высказывание, грамотное с точки зрения конкретной коммуникативной ситуации. Практический критерий использовался для определения уровня сформированности речевой компетенции, внутренней готовности обучающихся к речевой иноязычной деятельности. Творческий критерий определял общий уровень готовности к иноязычной коммуникативной деятельности, способность и склонность к выражению обучающимися своих мыслей на английском языке, вовлеченность иностранного языка в общую систему когнитивных стратегий обучающихся, готовность к межпредметному использованию иностранного языка, к внеучебному иноязычному общению.



Система контроля результатов основывалась на положении о трехуровневой градации сформированности речевой иноязычной культуры обучающихся. Так, начальный уровень (Н) предполагал наличие общих представлений о грамматике английского языка, принципах сочетаемости слов, на уровне лексики требовался элементарный уровень бытового иноязычного общения, определенный учебной программой. Требовалось умение перевести текст со словарем, а также составить при помощи русско-английского и англо-русского словарей и грамматических справочников текст на заданную тему объемом примерно в 200 слов, прочитать его и ответить на конкретные вопросы. На уровне аудирования задачей обучающихся было понять основной смысл текста, ответить на простые вопросы по прослушанной информации.

Достаточный уровень (Д) освоения материала предполагал способность обучающихся правильно построить предложения с точки зрения грамматических норм иностранного языка, понимание и употребление прямого и обратного порядка слов, кроме того, на этом уровне предполагалась работа обучающихся с толковыми словарями. Речевые умения студентов включали способность к общению на бытовые темы, понимание отношения собеседника или автора текста к рассматриваемой проблеме. На уровне аудирования задачей обучающихся было понимание основного смысла речевого сообщения, улавливание на слух отдельных смысловых единиц.

Оптимальный уровень (О) предполагал знание и использование грамматических конструкций, умение грамотно с точки зрения норм иностранного языка построить развернутое предложение устно и письменно, оценить аргументацию собеседника и предложить контраргументы. На этом уровне обучающиеся использовали разговорный и литературный стили речи, на слух различали разницу между американским и британским вариантами английского языка. В процессе аудирования понимали смысл высказывания, могли законспектировать услышанное, а также задать уточняющие вопросы по тексту, обсудить прослушанный материал, оценить его с точки зрения возможных трудностей межкультурного общения.

Результаты и их интерпретация

Опытно-экспериментальная работа по формированию культуры речевого иноязычного общения осуществлялась в 2017–2018 учебном году в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского на базе факультета иностранных языков и лингводидактики. В качестве контрольной группы были выбраны студенты первого курса факультета группы 111.1 (14 человек), в качестве экспериментальной группы были выбраны студенты первого курса группы 111.2 (13 человек).

Выбор двух групп обусловлен тем обстоятельством, что обе группы обучающихся занимались по единой учебной программе, экспериментальное содержание иноязычного обучения носило замещающий характер, но соответствовало программе курса. Исходный языковой уровень обучающихся в обеих группах соответствовал примерно одному уровню.

Задачей проведенного педагогического эксперимента было выявление эффективности разработанной системы упражнений в контексте формирования культуры иноязычного общения обучающихся, а также вторичной языковой личности в образовательном процессе высшего учебного заведения.

В ходе экспериментальной работы педагогическая деятельность была направлена на формирование аксиологических стратегий обучающихся, представления о ценности инокультуры и личностной ценности иноязычной коммуникации, а также представления о полезном и интересном для обучающихся коммуникативном пространстве. В частности, была поднята проблема коммуникативного общения в онлайн-среде на иностранных серверах. Кроме того, использовались ролевые игры на английском языке, что позволило не только обеспечить возможность речевой практики, но и создать условия для использования разных стилей речи. Психолого-педагогическая работа на данном этапе была направлена на усвоение обучающимися правил и норм межличностного иноязычного общения, понимание ими менталитета носителей языка, основных категорий инокультуры.

На данном этапе важное значение имело развитие образовательной среды, в том числе и мультимедийной. Работа требовала поддержания у обучающихся стремления к знакомству с явлениями инокультуры, систематического расширения сферы иноязычного общения, создания условий для приобретения опыта иноязычного общения, а также формирования стратегий приобретения обучающимися нового опыта иноязычного общения.

Коммуникативные задачи обучения были направлены на адаптацию студентов к многоаспектности культуры иноязычного общения, богатству проявлений инокультуры, актуализацию возможностей саморазвития, а также усвоение специфических особенностей системы социальных связей инокультуры, знакомство с ключевыми ее архетипами.

В процессе проведения эксперимента решались следующие педагогические задачи:

- 1) формирование мотивации к изучению английского языка и развитие культуры иноязычной речи обучающихся;
- 2) проверка эффективности разработанной системы упражнений;
- 3) формирование коммуникативной компетенции в ситуациях иноязычного общения;
- 4) активизация интеллектуального и творческого потенциала обучающихся эксперимен-



тальной группы, формирование у них личной заинтересованности в освоении материала.

Последнее необходимо для развития в сжатые сроки речевой иноязычной культуры обучающихся, коммуникативной иноязычной компетенции, формирования стратегий использования английского языка в разных видах деятельности, в учебных ситуациях, а также ситуациях межличностного общения.

Использование разработанной методики позволило обеспечить моделирование различных коммуникативных ситуаций иноязычного общения, а также повысить общий уровень речевой иноязычной культуры обучающихся. Разработанный комплекс учебных средств включает в себя разные формы моделирования ситуаций речевого общения (игры по мотивам литературных произведений, дискуссии, участие обучающихся в ситуациях иноязычного общения с носителями языка в Интернете, переводческие упражнения). При этом осуществлялась репрезентация иноязычного образования в системе междисциплинарных связей, в частности поиск иноязычной информации по теме учебных проектов, осуществляемых в рамках других дисциплин (например, традиции и обычаи стран изучаемого языка).

Система упражнений включает в себя несколько видов заданий.

1. Собственно-коммуникативные упражнения, целью которых является формирование учебных коммуникативных ситуаций и стратегий речевой деятельности обучающихся в определенных условиях.

В данную группу входят упражнения, направленные на формирование речевых иноязычных умений – от приветствия до ведения беседы на заданную тему.

2. Переводческие упражнения, предполагающие перевод текстового материала разных стилистических направлений, иллюстрирующего характерные элементы иноязычной картины мира и языковой культуры носителей языка.

Дополняя и развивая комплекс собственно-коммуникативных упражнений, переводческие способствуют развитию письменной речи обучающихся, а также представления о грамматических нормах изучаемого языка и их семантическом соответствии грамматическим нормам родного языка.

3. Интерактивные упражнения, направленные на презентацию разных коммуникативных ситуаций, а также стилистических особенностей иноязычной речи. «Использование интерактивных форм обучения способствует эффективному усвоению учебного материала, формированию и развитию у обучающихся информационно-коммуникативной компетенции, а также формированию профессиональных умений» [20, с. 84].

В отличие от собственно-коммуникативных упражнений они предполагают минимальное вмешательство педагога в речевую иноязычную деятельность обучающихся.

4. Информационные творческие упражнения, направленные на освоение обучающимися коммуникативного потенциала Интернета как пространства межкультурной коммуникации и иноязычного общения.

Данная деятельность осуществляется обучающимися в рамках внеаудиторной самостоятельной работы в качестве элемента домашнего задания и способствует формированию открытой педагогической среды.

Таким образом, обработка данных, полученных в результате исходного и завершающего тестирования, показала, что освоение учебного материала наиболее эффективно при применении широкого спектра интерактивных упражнений, а также установлении междисциплинарного характера иноязычного общения. По завершении экспериментального обучения студенты в контрольной и экспериментальной группах продемонстрировали результаты освоения иноязычной речевой культуры, подтверждающие эффективность разработанной системы упражнений (табл. 1, 2).

Как свидетельствуют данные, представленные в табл. 1, 2, начальный уровень (Н) теоретических знаний снизился в экспериментальной группе на 21%, в контрольной – на 10%. Достаточный уровень (Д) теоретических знаний в экспериментальной группе вырос на 11%, в контрольной – на 8%. Оптимальный теоретический уровень (О) культуры иноязычной речи в экспериментальной группе вырос на 10%, в контрольной – на 2%. Обучающиеся из экспериментальной группы по завершении констатирующего эксперимента более уверенно оперировали сложными предложениями, допускали существенно меньше ошибок на согласование грамматических форм глагола и порядок слов.

Практический уровень владения культурой иноязычной речи также продемонстрировал устойчивый рост в результате применения разработанной системы упражнений. В экспериментальной группе снижение начального уровня составило 38%, в контрольной – 4%. Достаточный уровень практического владения иноязычной речевой культурой в экспериментальной группе вырос на 29%, в контрольной – на 10%. Оптимальный уровень в экспериментальной группе вырос на 9%, в контрольной – на 2%. Обучающиеся из экспериментальной группы освоили ряд синонимических коммуникативных моделей, научились различать их применительно к конкретной коммуникативной ситуации, показали уверенное владение разговорной и литературной речью, а также знание основ научного и административно-делового стилей речи в контексте коммуникативной культуры английского языка.

Творческий уровень по результатам пост-экспериментального тестирования также продемонстрировал устойчивый рост в результате применения разработанной системы упражнений. Показатели начального уровня в экспериментальной группе снизились на 17%, в контрольной – на



Таблица 1/ Table 1

Результаты предварительного тестирования уровня сформированности культуры иноязычной речи, %
Results of the initial testing of the communicative culture level, %

Диагностируемые группы	Средние показатели уровня сформированности культуры иноязычного общения обучающихся								
	теоретический			практический			творческий		
	Н	Д	О	Н	Д	О	Н	Д	О
Контрольная (14 человек)	45	35	20	52	36	12	65	26	9
Экспериментальная (13 человек)	36	43	21	62	29	9	57	24	19

Примечание. Уровни: Н – начальный, Д – достаточный, О – оптимальный.

Таблица 2/ Table 2

Результаты контрольного тестирования уровня сформированности культуры иноязычной речи, %
Results of the confirmatory testing of the communicative culture level, %

Диагностируемые группы	Средние показатели уровня сформированности культуры иноязычного общения обучающихся								
	теоретический			практический			творческий		
	Н	Д	О	Н	Д	О	Н	Д	О
Контрольная (14 человек)	35	43	22	40	46	14	55	36	9
Экспериментальная (13 человек)	15	54	31	24	58	18	40	31	29

Примечание. Условные обозначения см. табл. 1.

10%. Достаточный уровень в экспериментальной группе вырос на 7%, в контрольной – на 10%. Рост оптимального уровня в экспериментальной группе составил 10%, в контрольной группе показатель не изменился. Обучающиеся в экспериментальной группе уверенно использовали возможности глобального информационного пространства для межкультурной иноязычной коммуникации, а также проводили самостоятельные междисциплинарные изыскания на англоязычных ресурсах, связанных с их учебными проектами, осуществляемыми по курсу других дисциплин. Следует отметить, что подсистема интерактивных и информационно-мультимедийных упражнений, а также знакомство обучающихся с материалами иноязычных средств массовой информации способствовали развитию их учебной мотивации, внеурочному поиску путей и способов иноязычного общения, которое стало представлять для них личностный интерес.

Очевидно, что снижение показателей, определяемых нами как начальный уровень, характерно для обеих групп. Одновременно с этим в обеих группах наблюдается рост достаточного и творческого уровней. Такой результат представляется вполне закономерным, поскольку обе группы студентов находились в образовательной среде и выполняли учебные действия. Однако показателем эффективности предложенной системы упражнений является то, что по результатам итогового тестирования снижение показателей начального уровня в экспериментальной группе в среднем на 17% выше, чем в контрольной. Рост показателей по достаточному уровню в обеих группах примерно одинаковый – 14%. При этом средний рост показателей оптимального уровня в эксперимен-

тальной группе на 8% выше, чем в контрольной. Представленные данные свидетельствуют об эффективности используемой методики. Уровень иноязычной речевой культуры обучающихся из экспериментальной группы характеризуется положительной динамикой. Создание возможностей для самостоятельного совершенствования коммуникативных навыков и осуществления общения с носителями языка, знакомство с традициями и коммуникативными нормами в контексте инокультуры позволило обеспечить закрепление материала, а также формирование новых когнитивных стратегий обучающихся.

Выводы

Культура иноязычной речи наиболее эффективно формируется в тесном контакте с различными явлениями инокультуры, при этом значение имеет как общая высокая культура, так и массовая или бытовая. Это было наглядно продемонстрировано при знакомстве обучающихся с иноязычными средствами массовой информации. Кроме того, высокую эффективность показал самостоятельный поиск в глобальной Сети. В процессе экспериментального обучения широко применялись интерактивные упражнения, что позволило некоторым из обучающихся преодолеть страх перед иноязычным общением, а также обеспечить свободное речевое самовыражение. Моделирование разных коммуникативных ситуаций, самопроверка, а также формирование широкого образовательного пространства с интегрированной системой межпредметных связей позволяют существенно повысить мотивацию обучающихся,



их стремление к самостоятельному знакомству с иноязычным материалом и инокультурой.

В целом проведенный эксперимент и его результаты свидетельствуют, на наш взгляд, о том, что традиционная модель иноязычной коммуникации «коммуникант–реципиент», когда задачей коммуникации является в первую очередь понимание и оценка входящей иноязычной и инокультурной информации, должна уступить место модели равноправной межкультурной коммуникации. Это предъявляет новые требования к системе иноязычного образования, поднимает вопросы, ответы на которые в существующей системе педагогического знания находятся в стадии разработки. Очевидно, что новый подход к иноязычному образованию требует расширения содержания обучения иностранным языкам.

Библиографический список

1. *Mamiala D., Mji A., Simelane-Mnisi S.* Teacher Competency in Relation to Other Teacher Competencies in Teaching Geometry [Электронный ресурс] // EDULEARN19 Proceedings : 11 International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma, Spain, 2019. P. 5421–5428. 2019. URL: <https://library.iated.org/view/MAMIALA2019TEA> (дата обращения: 23.08.2019). DOI: 10.21125/edulearn.2019.1330
2. Supporting teacher competence development for better learning outcome [Электронный ресурс] // European Commission. Education and Training. 2013. 59 p. URL: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf (дата обращения: 17.09.2019). DOI: 10.21125/edulearn.2019.1330
3. *Самсонова Н. А.* Методическая компетенция преподавателя английского языка // Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики в контексте современных исследований : сб. статей участников Всерос. науч.-практ. конф. (Арзамас, 10 апреля 2017 г.) / науч. ред. Л. Н. Набилкина, отв. ред. Д. Л. Морозов. Арзамас : Арзамасский филиал ННГУ, 2017. 251 с. С. 144–149.
4. *Richards J. C.* Competence and Performance in Language Teaching [Электронный ресурс]. 59 с. URL: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/competence-and-performance-in-language-teaching.pdf> (дата обращения: 27.10.2019).
5. *Uvanney M.* ‘I’d worry about how to teach it’: British values in English classrooms // Journal of Education for Teaching. 2016. Vol. 42, no. 3. P. 314–328. DOI: 10.1080/02607476.2016.1184462
6. *Никитина Г. А.* Формирование профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2016. 112 с.
7. *Степанова Т. Ю.* Особенности реализации коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. 2011. № 20. С. 147–151.
8. *Белоус Е. Н., Ерофеева М. А.* Особенности профессиональной коммуникативной компетентности педагогов в предметном общении с обучающимися // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 126–140. DOI: 10.32744/pse.2019.4.11
9. *Мадиярова А. Т., Чингисова А. А.* К вопросу о формировании профессиональной компетенции преподавателя иностранного (английского) языка // Вестн. КазНУ. 2018. №3 (149). С. 196–200.
10. *Шкерина Л. В.* Методика выявления и оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики : учеб. пособие. Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2015. 264 с.
11. Developing and assessing intercultural communicative competence : A guide for language teachers and teacher educators / ed. by I. Lazar, M. Hiber-Kriegler, D. Lussier, Y. S. Matei, C. Peck. Graz, 2007. European centre for Modern Languages and Council of Europe Publishing, 2007. 43 p. [Электронный ресурс]. URL: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_E_internet.pdf (дата обращения: 15.09.2019).
12. *Tench R., Zerfass A., Verhoeven P., Verčič D., Moreno A., Okay A.* Communication Management Competencies for European Practitioners. Leeds, UK: Leeds Metropolitan University, 2013. 93 p. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ecopsi.org.uk/ecopsi/files/Ecopsi_CMC_Booklet.pdf (дата обращения: 15.09.2019).
13. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/ (дата обращения: 12.09.2019).
14. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / ред. Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина. М. : Изд-во «ИКАР», 2009. 448 с.
15. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Сов. энцикл., 1990. 682 с.
16. *Сиротина О. Б.* Речевая культура // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М. : Флинта, Наука, 2003 [Электронный ресурс]. URL: <https://slovar.wikireading.ru/3250089> (дата обращения: 12.02.2019).
17. *Фарисенкова Л. В.* Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике. М. : Изд-во «Гуманитарий», 2000. 266 с.
18. *Карабутова Е. А.* Современные методологические концепции обучения студентов вуза профессиональной речевой деятельности на иностранном языке // Вестн. ВГУ. Сер. : Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 1. С. 200–206.
19. *Анненкова А. В.* Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в языковом вузе // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 102. С. 121–125.
20. *Еловская С. В., Черняева Т. Н.* Интерактивное обучение в высшем образовании // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1. С. 83–87. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-83-87>

Образец для цитирования:

Назарова Р. З., Никитина Г. А. Культура иноязычного общения в структуре профессионально-методической компетенции будущего учителя // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 2 (34). С. 102–111. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-102-111>



Foreign Language Speech Culture in the Structure of the Professional Competence of an Intending Teacher

Raisa Z. Nazarova, Galina N. Nikitina

Raisa Z. Nazarova, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, inyaz.dekanat@mail.ru

Galina N. Nikitina, <https://orcid.org/0000-0003-2941-287X>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, dimgalnick2@yandex.ru

The necessity to form foreign language communication culture of intending teachers is predetermined, on the one hand, by the importance of authentic speech behavior in the framework of intercultural communication, and, on the other hand, by the complex nature of communicative competence, which is an important element of professional and pedagogical competence of the teacher. The aim of the study was development and experimental verification of the effectiveness of the methodological system of exercises aimed at the formation of the culture of foreign language communication of the future teacher. Three components of professional communicative competence of the future teacher have been revealed: communicative, activity and motivational components. On this basis, the communicative-cognitive method of teaching foreign languages was singled out as the leading methodological principle of the developed system. It included three groups of exercises: communicative exercises, translation exercises, interactive exercises, information-creative exercises. The experimental training involved a group of students of the Faculty of Foreign Languages and Language Teaching Methods of Saratov State University (14 people in the control group, 13 people in the experimental group, the level of initial language proficiency in both groups was B1-B2). The assessment of the level of communication culture at the stage of initial and confirmatory tests was carried out according to the three main criteria: theoretical, practical and creative ones. The result-evaluation system consisted of three levels: initial (basic), sufficient (average), optimal. The empirical data obtained showed that in the experimental group there was a more significant decrease in the indicators of the initial level for all the three criteria, and a more significant increase in the indicators of the optimal level. The effectiveness of the developed system is thus associated with the strengthening of positive dynamics of learning outcomes and growth of students' motivation.

Keywords: communication culture, speech culture, professional teaching competence, communicative competence, cross-cultural competence, experimental training.

Received: 05.10.2019 / Accepted: 26.11.2019 / Published: 30.06.2020

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

References

1. Mamiala D., Mji A., Simelane-Mnisi S. Teacher Competency in Relation to Other Teacher Competencies. 11 International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma, Spain, 2019. *Teaching Geometry. EDULEARN19 Proceedings*. 2019. P. 5421–5428. Available at: <https://library.iaied.org/view/MAMIALA2019TEA> (accessed 17 September 2019). DOI: 10.21125/edulearn.2019.1330
2. Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcome. *European Commission*. 2013. 59 p. Available at: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011_2013/teacher/teachercomp_en.pdf (accessed 17 September 2019). DOI: 10.21125/edulearn.2019.1330
3. Samsonova N. A. Methodological Competence of Teacher of English Language. In: L. N. Nabilkina, D. L. Morosov (Eds.). *Aktualniye problemy lingvodidaktiki i lingvistiki v kontekste sovremennykh issledovaniy: Sbornik statey uchastnikov vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Burning Issues of Linguo-Didactics and Linguistics in Context of Modern Researches: the proceedings of the All-Russian scientific and practical conference]*. Arzamas, 2017. 251 p. (in Russian).
4. Richards J. C. *Competence and Performance in Language Teaching*. 59 p. Available at: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/competence-and-performance-in-language-teaching.pdf>. (accessed 17 September 2019).
5. Uvanney M. 'I'd Worry about How to Teach It': British Values in English Classrooms. *Journal of Education for Teaching*, 2016, vol. 42, no. 3, pp. 314–328. DOI: 10.1080/02607476.2016.1184462
6. Nikitina G. A. *Formirovaniye professionalnoy kommunikativnoy kompetensii buduschego uchitelya [Development of Intending Teacher's Professional Communicative Competence]*. Saratov, Isd-vo Sarat. un-ta, 2016. 112 p. (in Russian).
7. Stepanova T. U. Peculiarities of Realization of Communicative Approach in Teaching Foreign Languages. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya [Psychology and Pedagogy: Methodology and Problems of Practical Application]*, 2011, no. 20, pp. 147–151 (in Russian).
8. Belous E. N., Erofeeva M. A. Features professional communicative competence of Teachers' in subject communication with students. *Perspektivy nauki i obrazovania [Perspectives of Science and Education]*, 2019, no. 4 (40), pp. 126–140. DOI: 10.32744/pse.2019.4.11
9. Madiyarova A. T., Chinguisova A. A. The formation of professional competence of teacher of a foreign language (English). *Vestnik KazNU [Bulletin of Kazakh National University]*, 2018, no. 3 (149), pp. 196–200 (in Russian).
10. Shkerina L. V. *Metodika vyyavleniya i otsenivaniya urovnya sformirovannosti professional'nykh kompetentsiy studentov – budushchikh uchiteley matematiki: uchebnoye posobiye [Method of Diagnosis and Valuation of Level of Formedness of Professional Competence among Students – Future Teachers of Mathematics: the study guide]*. Krasnoyarsk, KSPU named V. P. Astafiev Publ., 2015. 264 p. (in Russian).
11. I. Lazar, M. Hiber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei, C. Peck, eds. *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*. Graz, European centre for Modern Languages and Council of Europe Publishing, 2007. 43 p. Available at: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_E_internet.pdf (accessed 15 September 2019).
12. Tench R., Zerfass A., Verhoeven P., Verčič D., Moreno A., Okay A. *Communication Management Competencies for European Practitioners*. Leeds, UK, Leeds Metropolitan University, 2013. 93 p. Available at: <http://www.ecopsi.com>



- org.uk/ecopsi/files/Ecopsi_CMC_Booklet.pdf (accessed 15 September 2019).
13. *Encyclopedicheskiy slovar' po psikhologii i pedagogike* (Encyclopedia Dictionary of Psychology and Pedagogy). Available at: http://psychology_pedagogy.academic.ru/ (accessed 12 September 2019) (in Russian).
 14. E. G. Azimov, A. N. Schukin, eds. *Noviy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam* [New Dictionary of Methodological Terms and Notions (Theory and Practice of Language Teaching)]. Moscow, IKAR Publ., 2009. 448 p. (in Russian).
 15. V. N. Yartseva, chief ed. *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Linguistic Encyclopedia Dictionary]. Moscow, Sovetskay Entsiklopedya Publ., 1990. 682 p. (in Russian).
 16. Sirotnina O. B. Rechevaya kultura [Speech Culture]. In: M. N. Kozhina, ed. *Stilisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' russkogo yazyka* (Stylistic Encyclopedia Dictionary of Russian Language), Moscow, Flinta Publ., Nauka Publ., 2003. Available at: <https://slovar.wikireading.ru/3250089> (accessed 12 February 2019) (in Russian).
 17. Farisenkova L. V. *Urovni kommunikativnoy kompetentsii v teorii in a praktike* [Communicative Competence Levels in Theory and Practice]. Moscow, Gumanitarniy Publ., 2000. 266 p. (in Russian).
 18. Karabutova E. A. Modern Methodological Conceptions of Teaching English for Communication. *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication], 2013, no. 1, pp. 200–206 (in Russian).
 19. Annenkova A. V. Intercultural Communicative Competence as Aim of Foreign Language Teaching at Linguistic University]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena* [IZVESTIA: Herzen University Journal of Humanities and Sciences], 2009, no. 102, pp. 121–125 (in Russian).
 20. Elovskaya S. V., Chernyaeva T. N. Interactive Training in Higher Education. *Izv. Saratov Univ. (N. S.). Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1, pp. 83–87 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-83-87>

Cite this article as:

Raisa Z. Nazarova, Galina N. Nikitina. Foreign Language Speech Culture in the Structure of the Professional Competence of an Intending Teacher. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 2 (34), pp. 102–111 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-102-111>



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 316.45:159.9

Междисциплинарный подход к исследованию ответственности личности

А. Ю. Дмитренко, Н. Н. Саяпина

Дмитренко Андрей Юрьевич, старший преподаватель, кафедра конструкции и эксплуатации авиационной техники, Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза А. К. Серова, andrei_dmitrenko@list.ru

Саяпина Наталия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, sayapinanat@mail.ru

Актуальность работы определяется необходимостью формирования активной личности, способной следовать правилу ответственности за принимаемые решения перед собой и окружающими ее людьми. Отмечается, что ответственность представляет собой многоаспектное понятие и является предметом изучения в различных областях знаний. Цель исследования, представленного в статье, состоит в углублении понимания ответственности личности с позиции таких наук, как социология и психология. Анализ трудов социологов и психологов показал, что изучаемое понятие имеет две стороны – социальную (внешнюю) и психологическую (внутреннюю). Данный вывод позволяет в структуре ответственности выделить два компонента – социальный и личностный. Их сбалансированное функционирование позволяет осуществлять эффективную деятельность не только самой личности, но и социума в целом. Социальная сторона ответственности личности интерпретирована рядом позиций: осознанием личной роли в системе социальных отношений, постоянным следованием установленным правилам, оценкой своих действий, готовностью отвечать за принятые решения. Психологическая сторона ответственности личности продемонстрирована ее зрелостью в принятии решений, позволяющих предпринимать адекватные действия, несмотря на то что проще было бы использовать другие, менее эффективные усилия. Изучение ответственности с этих двух сторон позволяет сделать вывод о недостаточной степени ее рассмотрения в научной литературе и выделить это направление в исследовании ответственности личности как перспективное. Показано, что исследуемая ответственность личности может пребывать на двух уровнях: исполнительном и активном. Первый уровень предусматривает ответственность за себя / свои действия, второй подразумевает волевое решение относительно ответственности за других людей. Описание данных уровней в научной литературе востребовано пока еще не в полной мере, поэтому их рассмотрение имеет значительную перспективу. Отмечено, что формирование ответственности личности происходит под влиянием принципов, выработанных обществом, и требований, которые она предъявляет к себе.

Ключевые слова: личность, ответственность личности, структура ответственности, уровни наличия ответственности, исполнительность.

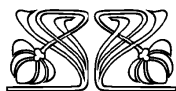
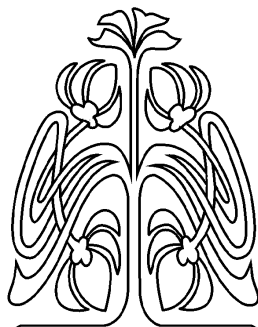
Поступила в редакцию: 13.11.2019 / Принята: 25.02.2020 / Опубликовано: 30.06.2020

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

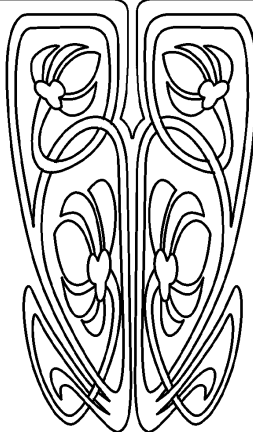
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-112-117>

Введение

Субъективная ответственность проявляется во всех областях жизнедеятельности человека и выступает одним из критериев оценки его социальных отношений с другими представителями общества,



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





оказываясь при этом не только сдерживающим фактором, но и существенным компонентом деятельности личности внутри социума. В этой связи формирование инициативного индивида, способного следовать правилу ответственности за принимаемые решения перед собой и окружающими его людьми, становится обстоятельством, актуальным в современных условиях.

Ответственность личности представляет собой многоаспектное понятие, которое рассматривается на междисциплинарном уровне, выступая предметом изучения философии, психологии, социологии, этики, экономики, педагогики и др. Представители разных научных областей описывают ответственность как сложный феномен – высшее образование личности, детерминирующее ее социально-психологическую зрелость. При этом сложность изучения данного свойства объясняется недостаточным вниманием к его влиянию на поведение личности, осуществляющей ту или иную деятельность. По этой причине обнаружение социально-психологических сторон ответственности субъекта и уровней ее развития продолжает пребывать насущным условием.

Таким образом, проведение социально-психологического анализа ответственности личности имеет теоретико-практический смысл и способствует расширению знаний о данном феномене.

Социологический аспект анализа ответственности личности

Современная социологическая наука располагает внушительным спектром исследований сущностных атрибутов ответственности. Так, по оценке разработчиков социологического энциклопедического словаря, изучаемое понятие определяется в качестве обязанности субъекта деятельности отчитываться за свои поступки, принимать на себя «вину», связанную с их последствиями [1]. В этом случае его содержание становится синонимом обещания субъекта осуществлять действия согласно предъявляемым к нему требованиям, ненадлежащее выполнение которых влечет за собой применение санкций принудительного характера.

Субъективные и объективные предпосылки формирования социальной ответственности выделяет А. А. Ергазина [2]. Исследователь числит ответственность свободу выбора личности базисным началом среди субъективных исходных пунктов последней, а к объективным предварительным ее условиям относит нормы поступков, устанавливаемые обществом. В этом случае чувство социальной ответственности носителя отражается, как минимум, четырьмя позициями: во-первых, осознанием им личной роли в системе социальных отношений и статуса, занимаемого в социуме; во-вторых, неукоснительным следованием установленным правилам; в-третьих, оценкой своих

действий касательно безопасности окружающего пространства; в-четвертых, готовностью субъекта поведения отвечать за предпринятые действия, которые периодически подвергаются контролю со стороны управленческого персонала.

Рассматривать социальную ответственность в контексте морального порядка предлагает С. А. Руженцев, не без основания полагая, что деятельность каждого отдельно взятого члена социума диктуется определенной платформой ценностей [3, с. 191]. Описываемый феномен трактуется А. И. Ореховским как мера сформированности личности, проявляющейся в ее способности к ценностной самореализации в современном обществе [4, с. 27–28]. А. Ф. Гулевская и В. П. Максимов определяют социальную ответственность личности посредством функционального подхода. Исследователи выделяют три ее функции. Первая из них отражает *ценностно-ориентационное предназначение*, то есть задает вектор направленности субъекта на общепринятые ценности, нормы, традиции. Вторая характеризует *нормативно-регулирующее стремление* носителя ответственности и включает в себя нравственный аспект отношений в социуме и систему упорядочения социальных связей, основанных на моральных принципах. Третья подразумевает *преобразующее влечение* – способствует формированию мировоззрения на базе имеющихся знаний [5, с. 119–121]. Эти данные позволяют воспринимать социальную ответственность личности как единство предметов устремлений последней (перспективного контекста), ее специфического переживания (ситуативной сферы) и сбережения накопленного блага (ретроспективного аспекта).

Таким образом, невзирая на разнообразие позиций ученых-социологов по поводу ответственности личности, они сходятся во мнении, что это ее свойство формируется под воздействием детерминант, заданных обществом, и требований, которые она предъявляет к себе. Такое понимание ответственности допускает выделение в ее структуре двух компонентов – социального и личностного. Баланс между ними воспроизводит эффективную деятельность самого субъекта и социума в целом, что позволяет включить социологический аспект в изучении рассматриваемого понятия.

Ответственность личности как предмет изучения представителей психологической школы

Ответственность является одним из сложных феноменов, изучаемых психологией, так как обусловливается эмоциональным и мировоззренческим компонентами личности. Исследование психологической литературы, посвященной проблеме полного отчета в своих действиях, позволяет говорить о том, что данное направление исследования выступает предметным интересом



большинства психологических школ. Это диктуется тем, что феномен «ответственность» неразрывно связан с категорией свободы личности. Так, с точки зрения представителей гуманистической и экзистенциальной психологии, ответственность обеспечивает проявление субъектом своей воли. Приверженцы психодинамического подхода утверждают, что неукоснительное выполнение обязанностей носителями полномочий является следствием социального давления на них. В этой связи сознательное стремление человека к достижению поставленной цели приобретает первостепенное значение.

Изучение жизненного уклада древних людей привело З. Фрейда к оригинальному выводу: ответственность позиционируется как некое бремя, которое общество возлагает на человека с целью управления его деятельностью. «Тот, кто не понимал этого, – утверждал З. Фрейд, – заслуживал верное сокращение своего земного существования и ему быстро предоставляли удобный случай сделать собственные заключения о загробной жизни» [6, с. 68]. В такой ситуации человек, живущий в буржуазном социуме, утрачивал индивидуальную ответственность, так как систематическое применение им своих сил в какой-либо области становилось зависимым от строгих социальных предписаний.

Ответственность и свободу, данную человеку изначально, Э. Фромм связывает с рефлексией и межличностными отношениями. «Люди, ориентированные на бытие, – по мнению ученого, – полагаются на то, что они живые существа и в ходе общения обязательно родится что-то новое, если они будут всегда оставаться самими собой и смело реагировать на все» [7, с. 274]. По этой причине человек должен прежде всего быть ответственным за самого себя / свое поведение и только потом предъявлять требования к партнерам. В данном случае важно подчеркнуть, что мера осмысления человеком самого себя пропорциональна границе его свободы. Поэтому ответственность, чтобы оказаться продуктивной, должна быть индивидуально воспринимаемой величиной, подверженной измерению [8, с. 21].

Американский психолог Дж. Роттер ввел в научный обиход понятие «локус контроля». «Личность приписывает свои успехи или неудачи, – полагает исследователь, – либо наличию только внутренних (интернальных) обстоятельств, либо присутствию исключительно внешних (экстернальных) факторов» [9, р. 89]. Интернальные субъекты связывают результат деятельности с собственной личностью, а экстернальные носители снимают с себя ответственность за последствия предпринимаемых ими усилий, оправдывая происходящее воздействием внешних условий. А. Маслоу считал, что ответственное поведение личности является одним из способов самореализации, а следовательно, является ее формирующим компонентом и детерминантой развития.

По мысли исследователя, человек ответствен за свою судьбу, относительно свободно делает выбор среди предоставленных ему возможностей, стремится к самосовершенствованию, находится в процессе становления и развития на протяжении всей жизни [10, с. 190]. И. Ялом определяет последствия в исходе порученного дела как авторство: быть фигурой, качественно выполняющей определенную работу, для него значит выступить неоспоримым создателем конкретных событий [11, с. 447]. В этой связи ответственность личности представляет собой двухуровневую иерархию, нижняя – «приземленная» – часть которой характеризуется природными потребностями, а верхняя – «возвышенная» – отражается духовным элементом. При этом отчетный носитель не испытывает состояния более совершенного уровня до тех пор, пока не достигнет предыдущего качества.

Значительное место интерпретации категории «ответственность» отводится в отечественной психологии. Так, К. Муздыбаев не без основания полагает необходимым условием воспроизведение процесса приемлемого поведения на всех этапах развития личности [12, с. 202]. Значимость данного подхода исчерпывается не только определением ключевых характеристик субъекта, но и обстоятельствами формирования структуры его ответственности, объединяющей когнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты. Л. И. Дементий, Ю. А. Евко трактуют ответственность как социально-психологический феномен, который возникает в процессе коллективной деятельности, выделяя при этом в его структуре эмоциональный, когнитивный и поведенческо-волевой компоненты [13, с. 175; 14, с. 126]. В работе Т. М. Беспаловой понятие «ответственность» рассматривается в ракурсе осуществления определенного вида деятельности, связанного с исполнением человеком своих обязанностей и долга, необходимости отчитываться за свои действия [15, с. 108]. Любое проявление усилий человека, связанных с феноменом «ответственность», предполагает его инициативность вне зависимости от того, чем она обусловлена. Изложенные взгляды ученых позволяют определить, в какой степени человек ощущает себя активным субъектом деятельности, а в какой – пассивным объектом, испытывающим воздействие со стороны других людей и внешних обстоятельств.

С точки зрения Г. В. Семёновой, ответственность рассматривается как самостоятельное добровольное осуществление необходимости в пределах обстоятельств, определяемых самим объектом. Имеется в виду, что, принимая на себя ответственность и будучи уверенным в своих силах, человек стремится оптимизировать свою деятельность для достижения необходимого результата, не ограничивая себя рамками условностей и требований. Таким образом, самостоятельность, независимость от внешнего контроля, осознание целостности решаемой задачи и выполняемого



дела выступают факторами ответственности [16]. В своем исследовании А. А. Царан предлагает рассматривать понятие «ответственность» как личностное качество, которое проявляется в способности к саморегуляции, что обязывает субъекта идентифицировать себя как причину деятельности и последствий, возникающих в результате ее осуществления [17]. Становится понятным, что как для Г. В. Семёновой, так и для А. А. Царан ответственность проявляется в том случае, когда общество доверяет личности, а последняя осознает свою значимость в порученных делах.

В свою очередь И. С. Кон рассматривает несколько направлений, отражающих формирование ответственности личности, среди которых весомое значение имеют такие, как коллективное и индивидуальное, внешнее и внутреннее, ответственность за прошлое и ответственность за будущее: «Общий уровень социальной ответственности субъекта зависит в первую очередь от его общей – коллективистической или индивидуалистической – направленности, первая из которых отражает значительную ответственность за совместное дело, теснее идентифицируется с групповыми ценностями» [18, с. 182]. В такой ситуации отчет за напряжение сил обозначается как устойчивая характеристика личности, которая имеет широкий спектр выражения, проявляющегося в различных обстоятельствах жизнедеятельности индивида.

Ответственность как волевое определение, обусловленное моральными ценностями личности и обстоятельствами окружающего пространства, рассматривает О. Ю. Герасимова. Основными атрибутами этого она считает аккуратность, пунктуальность, настойчивость, выдержку, добросовестность индивида в осуществлении любого вида деятельности, а также его готовность отвечать за ее возможные последствия [19, с. 119]. По этой причине воля субъекта раскрывается поддержанием баланса его внутренних возможностей и факторов внешнего поля, так как потенциал личности отражает ее зрелость в принятии решений, позволяет выполнить адекватные действия, несмотря на то что легче применить другие, менее продуктивные усилия.

С. М. Куницына трактует ответственность как единое личностное качество, определяющее активность субъекта, базирующееся на свободе и самостоятельности индивида [20]. Данные нетривиальные свойства человека позволяют ему ставить перед собой задачи, воплощать их в жизнь, а также нести бремя за состояние дел на порученном участке работы и выполнять действия на основе личной волевой активности.

Таким образом, психологический контекст ответственности личности «возвращает» ее в повседневную реальность, «раскрывает» перед ней комплекс адекватных поступков и «учит» комфортному поведению перед лицом вечно возникающих проблем.

Заключение

Проведенный социально-психологический анализ при изучении ответственности личности позволяет авторам сделать ряд выводов.

1. Несмотря на многочисленные объяснения ответственности личности, этот феномен имеет разные, иногда противоречивые определения, что обусловлено его исследованием в рамках многих научных областей.

2. Социальная (внешняя) и психологическая (внутренняя) стороны ответственности личности взаимосвязаны и находятся в единстве и борьбе противоположностей.

3. Социально-психологическая ответственность личности отражается двумя уровнями пребывания. Первый из них – исполнительный – предусматривает ответственность за себя / свои действия, а второй – активный – подразумевает волевое решение относительно отчета за других людей. Описание данных уровней в научной литературе востребовано пока еще не в полной мере, поэтому их рассмотрение имеет значительную перспективу.

4. Социально-психологическая ответственность личности характеризуется соблюдением ею установленных обществом предписаний по поводу собственных действий и принятием волевого решения относительно зрелого отчета за жизнеспособность социума в случае наступления для него неблагоприятных последствий из-за ее поведения.

Библиографический список

1. Социологический энциклопедический словарь / редактор-координатор Г. В. Осипов. М. : НОРМА, 2000. 488 с.
2. *Ергазина А. А.* Стратегические условия формирования социальной ответственности студента университета в интеркультурной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 5. С. 276.
3. *Руженцев С. А.* Моральные идеалы и социальная ответственность в политике // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2016. № 8 (70). С. 190–196.
4. *Ореховский А. И.* Философия ответственности. Методологический, концептуально-теоретический, правовой, аналитико-прогностический аспекты. М. : Алгоритм, 2015. 320 с.
5. *Гулевская А. Ф., Максимов В. П.* Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей. Южно-Сахалинск : Изд-во СахГУ, 2012. 208 с.
6. *Фрейд З.* Будущее одной иллюзии. Харьков : Фолио, 2013. 160 с.
7. *Фромм Э.* Иметь или быть? М. : АСТ, 2018. 320 с.
8. *Дмитренко А. Ю.* Отражение проблематики ответственности в историко-философской мысли // *Международ-*



- ный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 2–2. С. 18–23. DOI: 10.24411/2500-1000-2019-10563
9. Rotter J. B. *Social Learning and Clinical Psychology*. New York : Prentice-Hall, 1954. 466 p.
 10. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ., 3-е изд. СПб. : Питер, 2013. 351 с.
 11. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М. : РИМИС, 2008. 608 с.
 12. Муздыбаев К. Психология ответственности. М. : Либроком, 2010. 248 с.
 13. Дементий Ю. А. Типология и личностные основания. Омск : ОГУ, 2001. 192 с.
 14. Евко Ю. А. Активизация мотивации достижения успеха с целью формирования профессиональной ответственности // Проблемы высшего образования. 2015. № 1. С. 125–127.
 15. Беспалова Т. М. Специфика психологической структуры ответственности военнослужащих как профессио-
нально важного личностного свойства // Вестн. РУДН. Психология и педагогика. 2012. № 3. С. 107–111.
 16. Семёнова Г. В. Проявление ответственности личности в контексте жизненных ситуаций : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007. 21 с.
 17. Царан А. А. Формирование нравственных отношений будущих менеджеров как педагогическое условие их нравственного самоопределения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2014. 22 с.
 18. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М. : Политиздат, 1984. 195 с.
 19. Герасимова О. Ю. Воля как проявление энергии // Вестн. ОГУ. 2010. № 7 (113). С. 118–122.
 20. Куницына С. М. Модель формирования ответственности у студентов в целостном образовательном процессе педагогического вуза // Вестн. Костромского государственного университета. 2009. № 4. С. 450–454.

Образец для цитирования:

Дмитренко А. Ю., Саяпина Н. Н. Междисциплинарный подход к исследованию ответственности личности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 2 (34). С. 112–117. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-112-117>

Interdisciplinary Approach to Studying Personal Responsibility

Andrey Yu. Dmitrenko, Nataliya N. Sayapina

Andrey Yu. Dmitrenko, <https://orcid.org/0000-0002-8578-4179>, Krasnodar Air Force Institute for Pilots, 135 Dzerzhinsky St., Krasnodar 350090, Russia, andrei_dmitrenko@list.ru

Nataliya N. Sayapina, <https://orcid.org/0000-0002-3114-9946>, Saratov State University, 83, Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, sayapinanat@mail.ru

The relevance of the study is determined by the need to form an active personality able to follow the principle of responsibility for decisions made to oneself and the people around. It is emphasized that responsibility is a multidimensional concept and various fields of knowledge study it. The purpose of the research presented in the article is to get a better understanding of the responsibility of the individual from the perspective of sociology and psychology. The analysis of the works of sociologists and psychologists demonstrated that the concept under study has two sides – social (external) and psychological (internal) ones. This conclusion allows us to distinguish two components in the structure of responsibility: social and personal components. Their balanced functioning makes for the effective activity of the individual as well as society as a whole. Social aspect of individual responsibility is interpreted by a number of positions: awareness of the personal role in the system of social relations; constant observance of the established rules; assessment of their actions; willingness to be responsible for decisions made. Psychological aspect of the individual's responsibility is demonstrated by its maturity in making decisions that allow to take adequate actions, despite the fact that it would be easier to use other, less effective efforts. The study of responsibility from these two perspectives makes it possible to conclude that there is insufficient information about it in scientific literature and we can characterize this field of study of personal responsibility as a promising one. We dem-

onstrated that responsibility of an individual the authors are studying can remain at two levels: executive and active levels. The first level identifies responsibility for oneself / one's actions, the second implies a volitional decision in regard to responsibility for other people. The description of these levels in scientific literature is not in high demand, which is why the study of these levels has a significant prospect. It is noted that the formation of personal responsibility occurs under the influence of principles developed by society and the requirements applicable to it.

Keywords: individual, responsibility of the individual, structure of responsibility, levels of responsibility, diligence

Received: 13.11. 2019 / Accepted: 25.02. 2020 / Published: 30.06.2020

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

Reference

1. G. V. Osipov, coordinating ed. *Sotsiologicheskii entsiklopedicheskiy slovar'* [Sociological Encyclopedic Dictionary]. Moscow, NORMA Publ., 2000. 488 p. (in Russian).
2. Ergazina A. A. Strategic Conditions of Forming the University Student's Social Responsibility in Intercultural Activity. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 2016, no. 5, p. 276 (in Russian).
3. Ruzhentsev S. A. Moral Ideals and Social Responsibility in Politics. *Istoricheskiye, filosofskkiye, politicheskiye i yuridicheskiye nauki, kul'turologiya i iskusstvovedeniye. Voprosy teorii i praktiki* [Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice], 2016, no. 8 (70), pp. 190–196 (in Russian).
4. Orekhovskiy A. I. *Filosofiya otvetstvennosti. Metodologicheskii, kontseptual'no-teoreticheskii, pravovoy,*



- analitiko-prognosticheskiy aspekt* [Philosophy of Responsibility. Methodological, Conceptual and Theoretical, Legal, Analytical and Prognostic Aspects]. Moscow, Algorithm Publ., 2015. 320 p. (in Russian).
5. Gulevskaya A. F., Maksimov V. P. *Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya sotsial'noy otvetstvennosti studentov ekonomicheskikh spetsial'nostey* [Pedagogical Conditions for Formation of Social Responsibility of Students of Economic Specialties]. Yuzhno-Sakhalinsk, SakhsU Publ., 2012. 208 p. (in Russian).
 6. Freud Z. *Budushchee odnoy illynzii* [The future of an illusion]. Khar'kov, Folio Publ., 2013. 160 p. (in Russian).
 7. Fromm E. *Imet' ili byt'?* [To have or to be?]. Moscow, AST Publ., 2018. 320 p. (in Russian).
 8. Dmitrenko A. Yu. Reflection of Problems of Responsibility in historical and Philosophical Thought. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [International Journal of Humanities and Natural Sciences], 2019, no. 2–2, pp. 18–23 (in Russian). DOI: 10.24411/2500-1000-2019-10563.
 9. Rotter J. B. *Social Learning and Clinical Psychology*. New York, Prentice-Hall, 1954. 466 p.
 10. Maslou A. *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and Personality]. 3rd ed. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 351 p. (in Russian, trans. from English).
 11. Yalom I. *Ekzistentsial'naya psikhoterapiya* [Existential Psychotherapy]. Moscow, RIMIS Publ., 2008. 608 p. (in Russian).
 12. Muzdybayev K. *Psikhologiya otvetstvennosti* [Psychology of Responsibility]. Moscow, Librokom Publ., 2010. 248 p. (in Russian).
 13. Dementiy Yu. A. *Tipologiya i lichnostnyye osnovaniya* [Typology and Personality Grounds]. Omsk, OSU Publ., 2001. 192 p. (in Russian)
 14. Evko Yu. A. Activation of Motivation to Achieve Success in Order to Form Professional Responsibility. *Problemy vysshego obrazovaniya* [Problems of Higher Education], 2015, no. 1, pp. 125–127 (in Russian).
 15. Bepalova T. M. Specificity of Psychological Structure of Responsibility as Professionally Important Personality Trait in Military Personnel. *Vestnik RUDN. Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogy], 2012, no. 3, pp. 107–111 (in Russian).
 16. Semenova G. V. *Proyavleniye otvetstvennosti lichnosti v kontekste zhiznennykh situatsiy* [Manifestation of Personal Responsibility in Context of Life Situations]. Autoref. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). St. Petersburg, 2007. 21 p. (in Russian).
 17. Tsaran A. A. *Formirovaniye npravstvennykh otnosheniy budushchikh menedzherov kak pedagogicheskoye usloviye ikh npravstvennogo samoopredeleniya* [Formation of Future Managers' Moral Relations as Pedagogical Condition of Their Moral Self-Determination]. Autoref. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Togliatti, 2014. 22 p. (in Russian).
 18. Kon I. S. *V poiskakh sebya. Lichnost' i eye samosoznaniye* [Looking for yourself. Personality and its Self-Consciousness]. Moscow, Politizdat Publ., 1984. 195 p. (in Russian).
 19. Gerasimova O. Yu. Will as Manifestation of Energy. *Vestnik OGU* [Vestnik the Orenburg State University], 2010, no. 7 (113), pp. 118–122 (in Russian).
 20. Kunitsyna S. M. Model of Formation of Students' Responsibility in Holistic Educational Process of Pedagogical University. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University], 2009, no. 4, pp. 450–454 (in Russian).

Cite this article as:

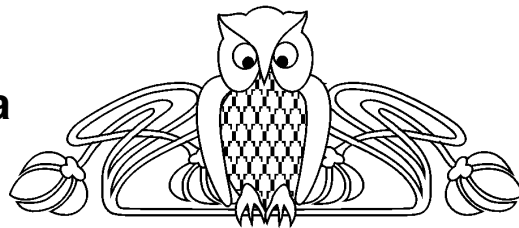
Andrey Yu. Dmitrenko, Nataliya N. Sayapina. Interdisciplinary Approach to Studying Personal Responsibility. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 2 (34), pp. 112–117 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-112-117>



УДК 159.9.072

Измерение киберагрессии: разработка русскоязычного аналога опросника CYBA

А. А. Шаров



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

Цель исследования, представленного в статье, заключается в адаптации и валидации англоязычного опросника CYBA (Cyber-aggression Questionnaire for Adolescents, D. Álvarez-García, A. Barreiro-Collazo, J. C. Núñez, A. Dobarro) на русскоязычной выборке. Валидизация русскоязычной версии опросника включала следующие психометрические процедуры: оценку очевидной и содержательной валидности (метод экспертных оценок с вычислением коэффициента конкордации Кендалла), уточнение структуры (эксплораторный факторный анализ с вращением эквимакс), проверку внутренней согласованности (расчет коэффициентов α Кронбаха), расщепленной надежности (оценка взаимосвязи четных и нечетных пунктов), конвергентной валидности (анализ величины корреляции с двумя другими методиками), диахронной надежности (тест-ретест). Общая выборка составила 250 респондентов. Данные факторного анализа подтвердили трехфакторную модель опросника, однако пункты распределены в русскоязычной версии в несколько ином контексте, чем в оригинальной. Итоговая структура опросника представлена следующими шкалами: «имперсонация» (пункты 1, 12, 18), «секстинг» (пункты 2, 3, 6, 9, 14), «вербально-визуальная киберагрессия» (пункты 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 19), интегративная шкала киберагрессии (пункты 1–19). Уровень внутренней согласованности в диапазоне значений: α 0,691–0,732, взаимосвязь шкал 0,242–1. Размах ретестовых показателей 0,914–0,934. Надежность частей 0,616. Показатели конвергентной валидности (со шкалами методик, применяемых в рассматриваемом контексте) варьируют в диапазоне значений 0,118–0,444. Полученные результаты позволяют констатировать, что модифицируемый психометрический инструментарий может быть использован в научно-исследовательских целях в аспекте изучения феномена киберагрессии. Будущая перспектива изыскания обусловлена процедурами стандартизации на выборках респондентов из разных возрастных групп.

Ключевые слова: валидность, виртуальная среда, девиантная активность, киберагрессия, надежность, опросник.

Поступила в редакцию: 21.12.2019 / Принята: 25.02.2020 / Опубликовано: 30.06.2020

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

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-118-125>

Введение

Согласно статистическим данным, в РФ растет количество пользователей сети Интернет в возрасте от 15 до 72 лет, например в 2015 г. 70,1%

от общей численности населения, а в 2017 г. уже 76% [1]. Исследователями отмечается, что типичной сферой проявления социальной активности молодежи является интернет-сетевая [2]. Она может включать в себя и различные виды девиантных проявлений. Обобщенно отклоняющееся поведение в виртуальной среде можно назвать современной, относительно недавно появившейся дефиницией «киберагрессия». Данный термин имеет англоязычное происхождение и связан с внедрением в повседневную жизнедеятельность глобальной сети Интернет, электронно-коммуникативных устройств. Если разделить интересное нас слово на две составные конструкции, то получится кибер + агрессия (cyber + aggression). Первая часть (cyber) изначально была использована в 1948 г. в контексте управления сложными живыми системами, а популярность в англоязычной среде приобрела благодаря всемирной сети Интернет и компьютерным технологиям. Вторая часть термина (aggression) достаточно распространена [3]. Например, в словаре Американской психологической ассоциации (APA) – это поведение, направленное на причинение физического или психологического вреда другим [4]. Таким образом, соединение двух конструкций предполагает поведение, направленное на причинение вреда индивиду или группе посредством компьютерных технологий и Интернета. Данное понятие введено в употребление относительно недавно (2007 г.) [5]. Рассмотрим мнения зарубежных авторов в контексте рассматриваемой тематики. Киберагрессия – это умышленное совершение действий оскорбительного, унижающего или нежелательного характера (угрозы, преследование, домогательство, разглашение конфиденциальной информации) по отношению к лицу или группе, осуществляемое с помощью информационно-коммуникативных средств [6]. Следующее определение иностранных исследователей является схожим, но кажется более полным в контексте уточнения так называемых средств передачи виртуально выраженной агрессии в отношении жертвы. Киберагрессия – это действия, направленные на причинение вреда лицу или группе, выполняемые с помощью профессионального компьютера, мобильного телефона и других электронно-коммуникативных устройств, посредством электронной почты, социальной сети, мгновенных сообщений, блогов, игр в режиме онлайн [7].



Отметим, что в начале изысканий по данной проблематике использовался не термин «киберагрессия» (cyberaggression), а термин «кибербуллинг» (cyberbullying), означающий интернет-травлю в форме угроз, клеветы, шантажа. До сих пор некоторые авторы используют их как синонимы. На самом деле кибербуллинг является разновидностью киберагрессии [8]. Отечественные исследователи придерживаются аналогичной позиции [9, 10]. Можно перечислить такие варианты рассматриваемого нами социально-психологического феномена, как флейминг, харассмент, очернение, имперсонация, публичное разглашение конфиденциальной информации, остракизм, киберсталкинг, открытая угроза расправы, киберсуицид, хеппислепинг, троллинг, астротурфинг, секстинг, скамерство, фишинг, попрошайничество, сетевой заппинг, интернет-зависимость (гаджет-зависимость, игровая, от общения в социальных сетях) [11–16].

Заметим, что данный перечень не может считаться исчерпывающим в контексте выделения типов рассматриваемого феномена. Таким образом, под киберагрессией можно понимать ряд деструктивных практик, реализуемых в виртуальной среде.

В отечественной науке можно выделить исследования, направленные на выявление фактов совершения (встречаемости) различных форм киберагрессии (астротурфинг, троллинг, кибермоббинг, секстинг, очернение, хеппислепинг и т. д.) в контексте применения опросников, анкет, а также посредством анализа обращений клиентов на телефонную линию помощи [10, 11]. Привлекают внимание зарубежные исследования в рассматриваемом контексте, например опросник CYBA (Cyber-aggression Questionnaire for Adolescents), разработанный коллективом испанских ученых (D. Álvarez-García, A. Barreiro-Collazo, J. C. Núñez, A. Dobarro). По их мнению, диагностировать киберагрессию с помощью наблюдения, беседы, интервью оказывается затруднительным, чаще безрезультатным. Поэтому целесообразным может являться применение анонимных самоотчетов [17].

Структура и описание методики CYBA

Англоязычная версия опросника состоит из 19 пунктов и 3 шкал. Пункты вопросов 1, 12, 18 включены в шкалу имперсонации. Пункты вопросов 2, 9, 14 связаны с оценкой проявления сексуальной киберагрессии. Вопросы 4, 5, 7, 8, 11, 13, 16, 17, 19 ориентированы на выявление вербальной киберагрессии и эксклюзии. Вопросы 3, 6, 10, 15, согласно авторам опросника, являются дополнительными и не входят в трехкомпонентную модель.

Первая шкала оценивает проявление имперсонации (выдача себя за другого человека в виртуальной среде), вторая – выраженность

сексуальной киберагрессии (секстинга), третья оценивает агрессивные действия в сети (оскорбления, анонимные сообщения, комментарии, звонки, угрозы, публикацию слухов, ложные жалобы для исключения из сообществ, чатов других пользователей). Ответы оцениваются респондентами по шкале Лайкерта (1 = никогда, 2 = редко, 3 = часто, 4 = всегда). Респондентам предлагается следующая инструкция: «Укажите частоту выполнения следующих действий за последние три месяца». Минимальное количество баллов – 19, максимальное – 76. Анализу может подлежать как общее количество баллов по всей методике, так и по 3 шкалам в отдельности.

Валидизация оригинальной версии методики «Cyber-aggression Questionnaire for Adolescents» (CYBA) осуществлена испанским научным коллективом (Universidad de Oviedo, D. Álvarez-García, A. Barreiro-Collazo, J. C. Núñez, A. Dobarro) на выборке испытуемых в объеме 3148 человек в возрасте от 12 до 18 лет, 48% из них женского пола. Для анализа данных использовались статистические программы EQS 6,2 и SPSS 21,0.

Факторная структура опросника представлена тремя шкалами: «Имперсонация» (Impersonation), «Визуальная сексуальная киберагрессия» (Visual-sexual cyber-aggression) и «Вербальная кибер-агрессия и эксклюзия» (Verbal cyber-aggression and exclusion). Факторные нагрузки по каждому пункту $\geq 0,60$. Валидность методики была определена на основе:

- корреляций пунктов между шкалами (r от 0,70 до 0,95);
- корреляционных связей между шкалами других методик и CYBA (в диапазоне от 0,140 до 0,553 при $p < 0,01$);
- уровней внутренней согласованности для шкалы «Имперсонация» $R = 0,866$; шкалы «Визуальная сексуальная киберагрессия» $R = 0,809$; шкалы «Вербальная кибер-агрессия и эксклюзия» $R = 0,932$.

Согласно взглядам авторов, теоретическая значимость заключается в получении массива эмпирических данных, способствующих концептуальному разграничению видов киберагрессии. С практической точки зрения этот опросник является кратким, простым в реализации и интерпретации, экономичным по времени. Кроме того, его можно включать в программу скринингового обследования обучающихся. Отмечается, что процедирование полученных результатов на другие возрастные группы следует проводить с осторожностью. Особо подчеркивается, что интересным было бы адаптировать (модифицировать) данный инструментарий в контексте применения другими возрастными группами, в новых социокультурных условиях [17].

Цель исследования, представленного в статье, заключается в адаптации и валидации англоязычного опросника CYBA, предпринятых на русскоязычной выборке.



Адаптации и валидизации англоязычного опросника СУВА

Участники исследования. Общая выборка составила 250 респондентов из высших учебных заведений г. Саратова (проверка согласованности, расщепленной надежности, конвергентной валидности $n = 195$, диахронной надежности $n = 55$). Подобная численность для данного типа исследований является приемлемой, если ориентироваться на Стандарт Европейской федерации психологических ассоциаций EFPA [18]. Средний возраст респондентов 22,8 года ($SD = 2,32$). Мужчин 56%, жителей города 60%, сельской местности – 29%, пригорода – 11%.

Методики. Русская версия разрабатывалась посредством перевода англоязычной версии методики СУВА на русский язык двуязычным экспертом с обратным переводом (бюро переводов Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского). Русскоязычная версия опросника отражает смысловую нагрузку оригинального текста и соответствует лингвистическим нормам русского языка. Первичная апробация методики была выполнена в фокус-группе из 11 студентов, обучающихся на старших курсах бакалавриата факультета психолого-педагогического и специального образования. Группа производила оценку очевидной валидности: а) уровня сложности пунктов в контексте восприятия с позиции респондента; б) степени соответствия социокультурной среде. Содержательная валидность русскоязычного варианта определена методом экспертных оценок профессиональными исследователями, имеющими ученые степени и звания (3 специалиста, один доктор наук и два кандидата), а также опыт работы в психологической службе образовательных учреждений, экспертной (судебно-психологической) деятельности. Каждая из шкал методики оценивалась в диапазоне от 0 до 5 баллов.

Следующий этап включал в себя проверку факторной структуры. Далее осуществлялись процедуры оценки надежности.

1. Оценка внутренней согласованности производилась посредством вычисления α -Кронбаха по отдельным шкалам и методике в целом, а также коэффициентов корреляции между показателями шкал и интегративным показателем киберагрессии.

2. Ретестовая надежность проверялась на выборке из 55 испытуемых. Повторное тестирование проводилось через 3 недели.

3. Надежность частей опросника проверялась методом расщепления (деление вопросов методики на две части по четным и нечетным пунктам) и последующим расчетом корреляционных связей между ними.

С учетом дефицита психодиагностического инструментария в рассматриваемом контексте нами были выбраны следующие методики:

1) «Шкала агрессивности» методики W. Cook, D. Medley (У. Кука, Д. Медлей) [19];

2) методика диагностики девиантной активности в реальной и виртуальной среде (А. А. Шаров) [20].

Методы. Применены эксплораторный факторный анализ (факторизация методом главных компонент с вращением эквимакс), корреляционный анализ по Спирмену (R_s), выполнен расчет коэффициентов α Кронбаха для определения внутренней согласованности. Статистические процедуры обработки проводились с помощью пакета программ JASP (версия 0.8.5).

Результаты исследования и их обсуждение

Оценка очевидной валидности утверждений привела к тому, что 3 вопроса были переформулированы. Что касается проверки содержательной валидности, то некоторые пункты уточнялись с учетом внесения стилистических правок. Оценка согласованности мнений экспертов вычислялась с помощью коэффициента конкордации Кендалла ($W = 0,78$). Полученный показатель свидетельствует о наличии высокой степени согласованности мнений экспертов.

Для уточнения структуры был проведен эксплораторный факторный анализ (факторизация методом главных компонент с вращением эквимакс). Получены значения $\chi^2 = 3307,660$; $df = 117$; $p < 0,01$. Данные результаты свидетельствуют о приемлемой пригодности матрицы для процедуры факторизации. Выделены максимальные нагрузки по каждому пункту, которые свидетельствуют о принадлежности к тому или другому фактору. Минимальная нагрузка 0,419, максимальная – 0,888. Факторная структура опросника представлена в приложении 1.

Таким образом, на русскоязычной выборке установлена трехфакторная структура опросника. Все 19 пунктов англоязычного варианта методики сохранились, но распределились по факторам не в соответствии с зарубежным оригиналом. Разница с исходной версией состоит в том, что пункты 3, 6, 10, 15, не вошедшие ни в один фактор на языке оригинала, в русскоязычном варианте присоединились к фактору 3 (пункты 10, 15) и к фактору 2 (пункты 3, 6).

Так, пункты 10, 15 оценивают выраженность хеппислепинга (визуальный тип киберагрессии), их включение в данный фактор 3 может являться оправданным с учетом переименования фактора. Пункты 3, 6 посвящены оцениванию фактов размещения фото- и видеоматериалов компрометирующего характера без разрешения жертвы (пользователя). Следовательно, логичным является их включение в фактор 2. Таким образом, с учетом полученного распределения пунктов по факторам было принято решение о переименовании двух факторов. Итоговая структура опросника выглядит следующим образом:



шкала «Имперсонация» содержит пункты 1, 12, 18, шкала «Секстинг» – пункты 2, 3, 6, 9, 14, шкала «Вербально-визуальная киберагрессия» – пункты 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 19, интегративная шкала киберагрессии – все пункты с 1 по 19.

Надежность методики определялась по ее внутренней согласованности с помощью расчета коэффициентов α -Кронбаха. Получены результаты: имперсонация ($\alpha = 0,691$); визуальная сексуальная киберагрессия ($\alpha = 0,702$); вербальная киберагрессия и эксклюзия ($\alpha = 0,705$); интегративная шкала киберагрессии ($\alpha = 0,732$). Таким образом, шкалы продемонстрировали достаточный уровень внутренней согласованности.

С учетом того, что данные как по методике киберагрессии, так и по другим методикам, подтверждением ее валидности, были получены посредством порядковых (ранговых) шкал, использовался коэффициент корреляции Спирмена (R_s).

Данные согласованности шкал опросника, вычисляемые путем определения коэффициентов корреляции между ними, представлены в табл. 1.

Анализ взаимосвязей между шкалами опросника показывает: все корреляции являются положительными, что свидетельствует об удовлетворительном уровне внутренней согласованности. Полученные показатели ретестовой надежности представлены в табл. 2.

Таким образом, уровень ретестовой надежности опросника, оценивающего устойчивость тестовых баллов респондентов в течение времени и показывающего стабильность изучаемого явления, может быть признан высоким. Расщепление опросника на четные и нечетные пункты и последующее применение корреляционного анализа позволяет констатировать надежность теста ($R_s = 0,616, p < 0,001$).

Рассмотрим результаты в аспекте конвергентной валидности психометрического инструментария.

Выявлено наличие положительных корреляционных связей шкалы «агрессивность» методики W. Cook, D. Medley со шкалами «имперсонация» ($R_s = 0,342, p < 0,001$), «секстинг» ($R_s = 0,118, p < 0,001$), «вербально-визуальная киберагрессия» ($R_s = 0,627, p < 0,001$) и «интегративный показатель киберагрессии» ($R_s = 0,276, p < 0,001$).

Шкала «аутодеструктивная виртуальная активность» имеет корреляционные связи со всеми шкалами методики киберагрессии:

- имперсонация ($R_s = 0,213, p < 0,001$);
- секстинг ($R_s = 0,495, p < 0,001$);
- вербально-визуальная киберагрессия ($R_s = 0,444, p < 0,001$);
- интегративный показатель киберагрессии ($R_s = 0,493, p < 0,001$).

Таким образом, между шкалами опросника выявлены положительные корреляционные связи с агрессивностью и агрессивно-асоциальной виртуальной активностью. Это свидетельствует о том, что диагностируемая с помощью данного опросника киберагрессия связана с показателями агрессивности, отклоняющегося поведения в виртуальной среде, измеряемыми другими методиками.

Выполнение процедуры адаптации русскоязычной версии методики выявило ее надежность, конвергентную валидность. Шкалы прошли экспертную оценку, показали достаточный уровень внутренней согласованности (α с диапазоном значений 0,691–0,732, взаимосвязь шкал 0,242–1), устойчивость диагностируемых результатов с течением времени ($R_s = 0,802–0,914$), надежность частей (0,616). Показатели проверки конвергентной валидности позволяют констатировать, что шкалы имеют положительную корреляционную связь с другими методиками (размах диапазона 0,118–0,444).

Таким образом, представленный опросник расширяет взгляд на феномен девиантной актив-

Таблица 1 / Table 1

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

Шкала опросника	Имперсонация	Секстинг	Вербально-визуальная киберагрессия	Интегративная шкала киберагрессии
Имперсонация	1	0,678	0,242	0,608
Секстинг	0,678	1	0,587	0,767
Вербально-визуальная киберагрессия	0,242	0,587	1	0,764
Интегративная шкала киберагрессии	0,608	0,767	0,764	1

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

Таблица 2 / Table 2

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

Шкала	Ретестовая надежность
Имперсонация	0,914, $p < 0,001$
Секстинг	0,934, $p < 0,001$
Вербально-визуальная киберагрессия	0,924, $p < 0,001$
Интегративная шкала киберагрессии	0,802, $p < 0,001$



ности в виртуальной среде. Его достоинства состоят в том, что конструкт позволяет измерить выраженность как общего уровня киберагрессии, так и разных ее составляющих за короткий временной промежуток. К недостаткам можно отнести неравночисленный характер пунктов для оценки выраженности видов изучаемого феномена.

Выводы

1. Результаты психометрических процедур позволяют считать данный опросник удовлетворительным в контексте применения в научно-исследовательских целях.

2. Шкальная структура дает возможность оценить выраженность общего уровня и конкретного вида киберагрессии (имперсонация, секстинг, вербально-визуальный тип).

3. Требуется проведение дополнительных мероприятий, направленных на повышение уровня конвергентной валидности, для применения в диагностических целях.

4. Перспективы исследования связаны с процедурами стандартизации на выборках респондентов другого возраста.

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 18-18-00298 «Психологические механизмы и факторы социальной активности молодежи»).

Библиографический список

1. Россия в цифрах 2018 : краткий статистический сборник. М. : Росстат. 2018. 522 с.
2. Бочарова Е. Е. Типичные сферы проявления социальной активности современной молодежи // Вестн. РУДН. Сер. : Психология и педагогика. 2019. Т. 16, № 3. С. 359–376. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-3-359-376>
3. Mishna F., Regehr C., Lacombe-Duncan A., Daciuk J., Fearing G., Van Wert M. Social Media, Cyber-Aggression and Student Mental Health on a University Campus // Journal of Mental Health. 2018. Vol. 27, iss. 3. P. 222–229. DOI: [10.1080/09638237.2018.1437607](https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1437607)
4. APA Dictionary of Psychology / ed. G. R. Vandenbos ; 2nd ed. Washington : American Psychological Association, 2015. 1204 p.
5. Chibbaro J. School Counselors and the Cyberbully: Interventions and Implications // Professional School Counseling. 2007. Vol. 11, no. 1. P. 65–68. DOI: [10.5330/PSC.n.2010-11.65](https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-11.65)
6. Schoffstall C., Cohen R. Cyber-Aggression: The Relation between Online Offenders and Offline Social Competence // Social Development. 2011. Vol. 20, iss. 3. P. 586–604. DOI: doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00609
7. Willard N. E. Cyberbullying and Cyberthreats : Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress. Champaign, Illinois : Research Press, 2007. 320 p.
8. Солдатова Г. У., Ярмина А. Н. Кибербуллинг : особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания // Национальный психологический журнал. 2019. № 3 (35). С. 17–31. DOI: [10.11621/npj.2019.0303](https://doi.org/10.11621/npj.2019.0303)
9. Черенков Д. А. Девиантное поведение в социальных сетях: причины, формы, следствие // Nauka-rastudent.ru. 2015. № 07 (19) [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-rastudent.ru/19/2843/> (дата обращения: 02.08.2019).
10. Шаров А. А. Специфика девиантной активности молодежи в интернет-среде // Учен. записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 3 (51). С. 255–261 [Электронный ресурс]. URL: <http://scientific-notes.ru/#new-number> (дата обращения: 25.01.2019).
11. Солдатова Г. У., Шляпников В. Н., Журина М. А. Эволюция онлайн-рисков: итоги пятилетней работы линии помощи «Дети онлайн» // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23, № 3. С. 50–66. DOI: [10.17759/cpp.2015230304](https://doi.org/10.17759/cpp.2015230304)
12. Руженков В. А., Лукьянцева И. С. Новые возможности клинической скрининг-диагностики риска формирования аддиктивного и зависимого поведения // Научные ведомости БелГУ. Сер. Медицина. Фармация. 2016. Т. 35, № 19 (240). С. 36–47.
13. Тончева А. В. Диагностика киберкоммуникативной зависимости // Интернет-журнал «Науковедение». 2012. № 4 (13). С. 138–143.
14. Мусалимова П. С., Ахмадеев П. Р. Краткая характеристика тестовых методов оценки интернет-зависимого поведения // Вестн. Брянск. гос. ун-та. 2015. № 3. С. 32–35.
15. Лажинцева Е. М., Бочавер А. А. Интернет как новая среда для девиантного поведения подростка // Вопр. психологии. 2015. № 4. С. 49–58.
16. Горбачева А. Г. Конструктивные и деструктивные коммуникативные практики людей в сети интернет // Идеи и идеалы. 2013. Т. 2, № 3 (17). С. 17–25.
17. Álvarez-García D., Barreiro-Collazo A., Núñez J. C., Dobarro A. Validity and reliability of the Cyber-aggression Questionnaire for Adolescents (CYBA) // The European Journal of Psychology Applied to Legal Context. 2016. Vol. 8, no. 2. P. 69–77. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/j.ejpal.2016.02.003](https://doi.org/10.1016/j.ejpal.2016.02.003)
18. Батулин Н. А., Мельникова Н. Н. Технология разработки тестов : ч. III // Вестн. ЮУрГУ. Сер. Психология. 2010. Вып. 8, № 4 (180). С. 4–18.
19. Барканова О. В. Методики диагностики эмоциональной сферы : психологический практикум. Красноярск : Литера-Принт, 2009. 237 с.
20. Шаров А. А. Методика изучения девиантной активности в реальной и виртуальной среде // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 30–37. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-30-37>

Образец для цитирования:

Шаров А. А. Измерение киберагрессии: разработка русскоязычного аналога опросника CYBA // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 2 (34). С. 118–125. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-118-125>



Факторная структура опросника (n = 195)
Factor structure of the questionnaire (n = 195)

№	Содержание пункта	Факторная нагрузка
Фактор 1. Имперсонация		
1	Я выдал(а) себя за кого-то другого в сети Интернет, публикуя комментарии под его / ее именем	0,779
12	Я выдал(а) себя за кого-то другого, создав ложный профиль пользователя, с помощью которого я оскорблял(а) или высмеивал(а) кого-то	0,818
18	Я получил(а) пароль другого человека и отправлял(а) неприятные сообщения, притворяясь, что они были от него / нее, чтобы доставить кому-то неприятности	0,585
Фактор 2. Визуальная сексуальная киберагрессия		
2	Я делал(а) фотографии или видеозаписи сексуального или непристойного содержания (например, на пляже, в раздевалке ...) без согласия снимаемых участников и делился(лась) ими с другими пользователями с помощью мобильного телефона или Интернета	0,830
3	Я разместил(а) в сети Интернет подделанные (измененные) фотографии других людей для того, чтобы причинить им боль или высмеять их	0,800
6	Я разместил(а) реальные компрометирующие фотографии или видео человека в Интернете без его / ее разрешения, чтобы причинить ему / ей боль или посмеяться над ним / ней	0,541
9	Используя мобильный телефон или Интернет, я поделился(лась) в сети компрометирующими изображениями или видео другого человека без его / ее разрешения	0,663
14	Я подтолкнул(а) другого человека к тому, что он / она не хотел(а) делать, угрожая поделиться с другими содержанием частных разговоров с ним / ней или его / ее фотографиями	0,536
Фактор 3. Вербальная киберагрессия и эксклюзия		
4	Я удалил(а) из списка контактов или отказал(а) в общении другому человеку в чате, социальной сети или программе обмена мгновенными сообщениями (мессенджере), хотя он / она ничего мне не сделал(а)	0,716
5	Чтобы вывести кого-то из себя, я позвонил(а) на мобильный телефон и сознательно молчал(а), когда на звонок ответили	0,689
7	Я звонил(а) по телефону, чтобы оскорбить или подразнить кого-то	0,746
8	Я дразнил(а) кого-то, оставляя оскорбительные или обидные комментарии в социальных сетях	0,881
11	Я оскорбил(а) кого-то, используя текстовые сообщения (смс) или программы обмена мгновенными сообщениями – мессенджеры (например, WhatsApp)	0,663
13	Я подал(а) ложную жалобу на кого-то на форуме, в социальной сети или онлайн-игре, что привело к его / ее исключению	0,681
15	Я заставил(а) кого-то сделать что-то унижительное, записал(а) это на видео, а затем поделился(лась) этим с другими пользователями, чтобы подразнить его / ее	0,518
16	Я вступил(а) в сговор с другими людьми с целью игнорировать кого-то в социальных сетях	0,419
17	Я делал(а) анонимные звонки для того, чтобы угрожать или пугать кого-то	0,610
19	Я опубликовал(а) слухи о ком-то в социальной сети	0,595

Опросник киберагрессии (D. Álvarez-García et al. в адаптации А. А. Шарова). Стимульный материал
Cyber-aggression Questionnaire (D. Álvarez-García et al. as adapted by A.A. Sharov). Stimulus material

Инструкция. Укажите, пожалуйста, частоту выполнения следующих действий в виртуальной среде за последние три месяца.

	Используйте шкалу от 1 до 4. Обведите соответствующую оценку кружком			
	Никогда	Редко	Часто	Всегда
Я выдал(а) себя за кого-то другого в сети Интернет, публикуя комментарии под его / ее именем	1	2	3	4
Я делал(а) фотографии или видеозаписи сексуального или непристойного содержания (например, на пляже, в раздевалке ...) без согласия снимаемых участников и делился(лась) ими с другими пользователями с помощью мобильного телефона или Интернета	1	2	3	4
Я разместил(а) подделанные (измененные) фотографии других людей в сети Интернет для того, чтобы причинить им боль или высмеять их	1	2	3	4
Я удалил(а) из списка контактов или отказал(а) в общении другому человеку в чате, социальной сети или программе обмена мгновенными сообщениями (мессенджере), хотя он / она ничего мне не сделал(а)	1	2	3	4



Используйте шкалу от 1 до 4. Обведите соответствующую оценку кружком	Никогда	Редко	Часто	Всегда
Чтобы вывести кого-то из себя, я позвонил(а) на мобильный телефон и сознательно молчал(а), когда на звонок ответили	1	2	3	4
Я разместил(а) реальные компрометирующие фотографии или видео человека в Интернете без его / ее разрешения, чтобы причинить ему / ей боль или посмеяться над ним / ней	1	2	3	4
Я звонил(а) по телефону, чтобы оскорбить или подразнить кого-то	1	2	3	4
Я дразнил(а) кого-то, оставляя оскорбительные или обидные комментарии в социальных сетях	1	2	3	4
Используя мобильный телефон или Интернет, я поделился(лась) с другими пользователями компрометирующими изображениями или видео другого человека без его / ее разрешения	1	2	3	4
Я кого-то ударил(а), записал(а) это на видео, а потом поделился(лась) этим материалом в сети	1	2	3	4
Я оскорбил(а) кого-то, используя текстовые сообщения (смс) или программы обмена мгновенными сообщениями – мессенджеры (например, WhatsApp)	1	2	3	4
Я выдал(а) себя за кого-то другого, создав ложный профиль пользователя, с помощью которого оскорблял(а) или высмеивал(а) кого-то	1	2	3	4
Я подал(а) ложную жалобу на кого-то на форуме, в социальной сети или онлайн-игре, что привело к его / ее исключению	1	2	3	4
Я подтолкнул(а) другого человека к тому, что он / она не хотел(а) делать, угрожая поделиться с другими пользователями содержанием частных разговоров с ним / с ней или его / ее фотографиями.	1	2	3	4
Я заставил(а) кого-то сделать что-то унижительное, записал(а) это на видео, а затем поделился(лась) этим с другими пользователями, чтобы подразнить его / ее	1	2	3	4
Я вступил(а) в сговор с другими людьми с целью игнорировать кого-то в социальных сетях	1	2	3	4
Я делал(а) анонимные звонки для того, чтобы угрожать или пугать кого-то	1	2	3	4
Я получил(а) пароль другого человека и отправлял(а) неприятные сообщения, притворяясь, что они были от него / нее, чтобы доставить кому-то неприятности	1	2	3	4
Я опубликовал(а) слухи о ком-то в социальной сети	1	2	3	4

Примечание. Ключи: «Имперсонация» – пункты 1, 12, 18; «Секстинг» – пункты 2, 3, 6, 9, 14; «Вербально-визуальная киберагрессия» – пункты 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 19; интегративная шкала киберагрессии – все пункты с 1 по 19.

Measuring Cyber Aggression: Development of Russian Version of CYBA Questionnaire

Alexey A. Sharov

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

The purpose of the study presented in the article is to adapt and validate the CYBA questionnaire (Cyber-aggression Questionnaire for Adolescents, D. Álvarez-García et al.) on a Russian sample. Validation of the Russian version of the questionnaire included the following psychometric procedures: assessment of obvious and substantive validity (method of expert estimates with calculation of Kendall concordance coefficient), refinement of the structure (exploratory factor analysis with equimax rotation), verification of internal consistency (calculation of α Cronbach coefficients), split reliability (assessment of the relationship between odd and even points), convergent validity (analysis of correlation value with two other methods), diachronic reliability (test-retest). The sample consisted of 250 respondents. Factor analysis data confirmed the three-factor model of the questionnaire. However, the Russian version items were distributed in a slightly different context, when compared to the original version. The final structure of

the questionnaire is presented by the following scales: "Impersonation" (points 1,12,18), "Sexting" (points 2,3,6,9,14), "Verbal-visual cyber-regression" (points 4,5,7,8 10,11,13,15,16,17,19), Integrative Cyber Aggression Scale (points 1-19). The level of internal consistency in the range of values is: α 0.691–0.732, the relationship of the scales is 0.242–1. The range of retest indicators is 0.914–0.934. The reliability of parts is 0.616. Converged validity indicators (with scales of methods used in the context under consideration) vary within the range of 0.118–0.444. The obtained results allow us to state that modifiable psychometric tools can be used for research purposes in the aspect of studying the phenomenon of cyber aggression. The prospect of the study is conditioned by standardization procedures on the samples of respondents belonging to different age groups.

Keywords: validity, virtual environment, deviant activity, cyber aggression, reliability, questionnaire.

Acknowledgments: *This work was supported by the Russian Science Foundation (project No. 18-18-00298 "Psychological mechanisms and factors of social activity of young people").*

Received: 21. 12.2019 / Accepted: 25.02.2020 / Published: 30.06.2020

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



References

1. Rossiya v tsifrakh 2018: kratkiy statisticheskiy sbornik [Russia in Numbers: Short Statistical Collection]. Moscow, Rosstat Publ., 2018. 522 p. (in Russian).
2. Bocharova E. E. Typical Spheres of Social Activity Manifestation in Modern Youth. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2019, vol. 16, no. 3, pp. 359–376 (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-3-359-376>
3. Mishna F., Regehr C., Lacombe-Duncan A., Daciuk J., Fearing G., Van Wert M. Social Media, Cyber-Aggression and Student Mental Health on a University Campus. *Journal of Mental Health*, 2018, vol. 27, iss. 3, pp. 222–229. DOI: 10.1080/09638237.2018.1437607
4. Vandenbos G. R., ed. *APA Dictionary of Psychology*. 2nd ed. Washington, American Psychological Association, 2015. 1204 p.
5. Chibbaro J. School Counselors and the Cyberbully: Interventions and Implications. *Professional School Counseling*, 2007, vol. 11, no 1, pp. 65–68. DOI: 10.5330/PSC.n.2010-11.65
6. Schoffstall C., Cohen R. Cyber Aggression: The Relation between Online Offenders and Offline. *Social Competence. Social Development*, 2011, vol. 20, iss. 3, pp. 586–604. DOI: doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00609
7. Willard N. E. *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Champaign, Illinois, Research Press, 2007. 320 p.
8. Soldatova G. U., Yarmina A. N. Cyberbullying: Features, Role Structure, Parent-Child Relationships and Coping Strategies. *National Psychological Journal*, 2019, vol. 3, no. 3 (35), pp. 17–31 (in Russian). DOI: 10.11621/npj.2019.0303
9. Cherenkov D. A. Deviant behavior in social networks: causes, forms, consequences. *Nauka-rastudent.ru*, 2015, no. 07 (19). Available at: <http://nauka-rastudent.ru/19/2843/> (accessed 02 August 2019) (in Russian).
10. Sharov A. A. Specifics of Young People's Deviant Activity in Internet Environment. *Scientific Notes: The Online Academic Journal of Kursk State University*, 2019, no. 3 (51), pp. 255–261. Available at: <http://scientific-notes.ru/#new-number> (accessed 25 January 2020) (in Russian).
11. Soldatova G. U., Shlyapnikov V. N., Zhurina M. A. The evolution of online-risks: the results of helpline “KIDS ONLINE” five years work. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2015, vol. 23, no. 3, pp. 50–66 (in Russian). DOI: 10.17759/cpp.2015230304
12. Ruzhenkov V. A., Luk'yantseva I. S. New Features of Clinical Diagnostic Screening of Risk Addictive Behavior and Dependence. *Belgorod State University Scientific bulletin. Series Medicine. Pharmacy*, 2016, vol. 35, no. 19 (240), pp. 36–47 (in Russian).
13. Toncheva A. V. Diagnostics of cyber communication addiction. *Internet-zhurnal «Naukovedeniye»* [Online Journal Science of Science], 2012, no. 4 (13), pp. 138–143 (in Russian).
14. Musalimova R. S., Akhmadeev R. R. Brief Description of Methods for Assessment of Internet-Dependent Behavior. *The Bryansk State University Herald*, 2015, no. 3, pp. 32–35 (in Russian).
15. Lazhintseva E. M., Bocharov A. A. Internet as New Environment for Teenager's Deviant Behavior]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 2015, no. 4, pp. 49–58 (in Russian).
16. Gorbacheva A. G. Konstruktivnyye i destruktivnyye kommunikativnyye praktiki lyudey v seti internet [People's Constructive and Destructive Communicative Practices on Internet]. *Idei i idealy* [Ideas & Ideals], 2013, vol. 2, no. 3 (17), pp. 17–25 (in Russian).
17. Álvarez-García D., Barreiro-Collazo A., Núñez J. C., Dobarro A. Validity and reliability of the Cyber-aggression Questionnaire for Adolescents (CYBA). *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 2016, vol. 8, no. 2, pp. 69–77. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejpal.2016.02.003>
18. Baturin N. A., Mel'nikova N. N. Technology of test development: part III. *Bulletin of South Ural State University. Series Psychology*, 2010, iss. 8, no. 4 (180), pp. 4–18 (in Russian).
19. Barkanova O. V. *Metodiki diagnostiki emotsional'noy sfery: psikhologicheskiiy praktikum* [Methods of Diagnostics of Emotional Sphere: Psychological Workshop]. Krasnoyarsk, Litera-Print Publ., 2009. 237 p. (in Russian).
20. Sharov A. A. Method of Studying Deviant Activity in the Real and Virtual Environment. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1 (29), pp. 30–37 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-30-37>

Cite this article as:

Alexey A. Sharov. Measuring Cyber Aggression: Development of Russian Version of CYBA Questionnaire. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 2 (34), pp. 118–125 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-118-125>



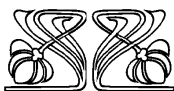
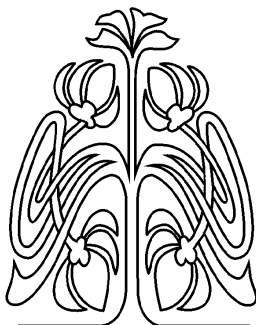
ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 159.9

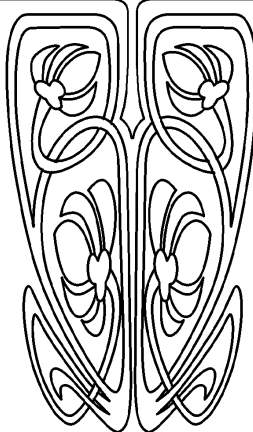
Профессиональная карьера: синергетический подход. Часть 2

В. А. Толочек

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



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Статья продолжает цикл работ (2017–2019) по проблеме карьеры (профессиональной карьеры). Феномен «профессиональная карьера» в методологии синергетического подхода рассматривается как открытая, неустойчивая система. *Предмет* исследования: возрастная динамика профессионализма и его составляющих (креативности, стиля деятельности, стиля руководства) у субъектов в возрастном интервале от 25 до 55 лет. *Методы* исследования: историко-теоретический анализ; квазиизмерения (испытуемым предлагалось оценить динамику своего профессионализма и его составляющих по 9-балльной шкале – от 0 до 8 баллов в разные возрастные периоды – как пройденные, прожитые, т. е. от 25 лет до актуального возраста субъектов, так и прогнозируемые, ожидаемые изменения в будущем, т. е. до 55 лет); методы параметрической статистики. *Выборка* – государственные служащие (228 чел.) в возрасте 30–54 года ($M = 40,4$; $SD = 5,7$), мужчины (132 чел.) и женщины (96 чел.), имеющие стаж работы от 2 до 37 лет ($M = 18,2$; $SD = 6,6$) и занимающие должности от рядового специалиста до заместителя министра. В ходе анализа выборка неоднократно разделялась на подгруппы по разным признакам (мужчины / женщины; руководители высшего звена / специалисты; реализованные в семейной сфере / не реализованные). *Результаты* исследования подтвердили рабочие гипотезы и дали эмпирические основания для выделения десяти новых аспектов проблемы карьеры (возрастной эволюции человека, гетерохронности и неравномерности развития, различий у разных социальных групп, хронологических «точек перелома» и трех фаз эволюции психологических систем, роли социальных установок и др.). Основные *выводы*: 1) динамика профессионального становления субъектов (ПСС) характеризуется микростадиальностью в продолжение всей профессиональной карьеры. Профессиональная карьера как открытая, неустойчивая система подвержена воздействию разных факторов внешней и внутренней среды субъектов. Динамика ПСС чрезвычайно вариативна, характеризуется периодическим изменением многих психологических структур, различна у представителей разных социальных групп; условия социальной микро- и мезосреды в сочетании с личностными особенностями своеобразно (а не детерминированно) направляют процессы эволюции профессионализма и его составляющих; 2) методология изучения профессиональной карьеры должна развиваться с учетом особенностей исторически эволюционирующих фрагментов социальной действительности; 3) метод квазиизмерений в изучении профессионального становления субъектов можно считать адекватным объекту и предмету исследования, позволяющим решать ряд важных научных и прикладных задач. Результаты квазиизмерений согласуются с литературными данными психологических тестов и опросников.

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

Поступила в редакцию: 13.09.2019 / Принята: 25.11. 2020 / Опубликовано: 30.06.2020

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

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-126-139>

Окончание. Начало см.: Толочек В. А. Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 1 (33). С. 13–24.



Введение

Проблема карьеры (профессиональной карьеры), ставшая актуальной для гуманитарных дисциплин с середины XX в., будет оставаться актуальной и в обозримом будущем уже вследствие исторической эволюции самого феномена. Многообразие представлений специалистов о карьере и суждений о ее свойствах мы рассматриваем как следствие многогранности проявлений феномена, динамичности его эволюции, его комплексности и сложности, по-разному проявляющихся во внешних (социальных) и внутренних (психологических) характеристиках людей – представителей разных социальных групп.

До начала XX в. базовыми характеристиками человека выступали дата рождения и происхождение, к середине века – биография, отражающая его социальный опыт, к концу XX ст. – карьера как время и ситуации обретения социального опыта. Есть достаточно оснований рассматривать *карьеру (профессиональную карьеру)* человека в XXI ст. не как некий «пассив», аккумулирующий влияние внешних и внутренних факторов, а как функцию динамичного взаимодействия условий внешней среды и «внутренних условий» человека. Есть основания увидеть и признавать в карьере как социальном, социально-психологическом и психологическом феномене ее собственное «активное начало», способное из первоначального «следствия» действия разных сил на человека на определенном этапе эволюции общества становиться «активной силой», регулирующей и направляющей развитие и человека, и, фрагментами, среды его жизнедеятельности, становиться причиной определенных отношений, действий и поведения людей.

В научной литературе, как правило, рассматриваются преимущественно позитивные аспекты развития карьеры, *профессионального становления субъекта (ПСС)*, динамики личностной эволюции субъекта как последовательность ряда позитивных преобразований, как стандартное прохождение им стандартных квалификационных и должностных позиций на протяжении трудовой жизни, как сравнительно равные для всех условия на «старте» и на «дистанции» жизненного пути [1–13]. Работы, в которых, напротив, акцентируются негативные аспекты профессиональной эволюции людей – деформация, деструкция, выгорание и пр., – стоят особо [14, 15]. Эти «две стороны медали» ученые рассматривают с разных позиций. Роль множества внешних и внутренних условий реальной жизнедеятельности людей учеными детально чаще не рассматривается [2, 3, 5, 7, 8], по-прежнему преобладают концептуализация и абстрагирование от множества конкретных условий; специфические особенности представителей разных социальных групп также все еще не стали темой для внимательного изучения.

На рубеже XX–XXI вв. представляется необходимым проблему карьеры (профессиональной карьеры) рассматривать в многостадийности

развертывания процессов ПСС, в сочетании и переплетении множества условий на разных стадиях, различающихся у разных людей, выявлять сложные «сети» взаимодействия «внутренних» и «внешних» условий в процессах ПСС. В логике синергетического подхода такие феномены, как «профессионализм», «профессиональная карьера», можно и должно рассматривать как большие, открытые, нестабильные системы. Соответственно, и все процессы ПСС тем более должны рассматриваться как взаимозависимые, в их действительной комплексности и сложности. Можно допускать, что на разных стадиях профессиональной карьеры разные условия внешней и внутренней среды могут выступать с разной «валентностью» (играть позитивную или негативную роль в эволюции субъекта), могут изменяться причинно-следственные отношения частей сложных систем, разные «условия», «факторы» и «детерминанты» (по Б. Ф. Ломову) могут изменять свой статус. Приоритетной задачей в современной психологии должно стать не приписывание психологическим объектам свойств, выделенных теоретиками «общей теории систем», а обстоятельное изучение и описание свойств, проявляющихся в процессах эволюции психологических объектов. В этой связи вопросы, которые не были и не могли быть решены учеными при следовании ими исторически ранее сформированным компонентным и линейно-стадийным подходам [16, 17], должны находить свое решение при обращении к новым средствам методологии, методическим инструментам и приемам, возможно – и при ре-интерпретации прежних методологических положений, ре-интерпретации содержания устоявшихся понятий и известных фактов. Ряд важных аспектов обсуждаемой проблемы представляется возможным осветить и рассмотреть в границах средств и возможностей *синергетического подхода*.

Цель исследования, представленного в статье, заключается в выявлении стадий и возможных детерминант микродинамики становления профессионализма и его составляющих у государственных служащих в возрасте 25–55 лет.

Объект исследования: карьера (профессиональная карьера в частности) как социальный, социально-психологический и психологический (субъектный, личностный) феномен.

Предмет: возрастная динамика профессионализма и его составляющих (креативности, стиля деятельности, стиля руководства) у субъектов в возрастном интервале от 25 до 55 лет.

Гипотезы. 1. Динамика профессионального становления субъектов (ПСС) характеризуется микростадийностью в продолжение всей профессиональной карьеры.

2. Профессиональная карьера как открытая, неустойчивая система подвержена воздействию разных факторов внешней и внутренней среды субъектов.

3. Динамика ПСС у представителей разных социальных групп различна.



Материалы и методы

Методы исследования: историко-теоретический анализ; квазиизмерения; методы параметрической статистики (описательная статистика, выделение «вторичных» статистик, *t*-сравнение и др.).

Процедура исследования. Ключевым в настоящей НИР выступал метод, названный нами «квазиизмерения» [18]. Испытуемым предлагалось оценить динамику своего профессионализма и его составляющих по 9-балльной шкале от 0 до 8 баллов в разные возрастные периоды как пройденные, прожитые, от 25 лет до *актуального* возраста субъектов, так и прогнозируемые, ожидаемые изменения в будущем, до 55 лет, – отвечая на ряд вопросов: «Как бы Вы определили уровень развития ... в возрасте ...» (В настоящей работе рассматриваются данные возрастной динамики профессионализма, креативности, стиля деятельности, стиля руководства в интервале от 25 до 55 лет, т. е. в возрасте, когда большая часть активно работающих профессионалов имеет сходный жизненный опыт, достаточно близкие представления о факторах успешности в профессиональной и в семейной сферах, когда для многих еще актуальны профессиональные и другие жизненные планы).

Участники. В начале 2000-х гг. в ситуациях платного профессионального обучения (получение второго высшего образования) обследовались государственные служащие (228 чел.) в возрасте 30–54 лет ($M = 40,4$; $SD = 5,7$), мужчины (132 чел.) и женщины (96 чел.), имеющие стаж работы от 5 до 37 лет ($M = 18,2$; $SD = 6,6$), состоящие в браке (202 чел.), имеющие до 4 детей ($M = 1,6$; $SD = 0,8$), занимающие должности от рядового специалиста (условно равной 1) до заместителя министра (условно равной 8), ($M = 2,7$; $SD = 1,5$). Выборку составляли государственные служащие, получающие второе высшее образование в РАГС при Президенте РФ, и темы профессионализма, креативности, стиля деятельности, стиля руководства для них были актуальны и в личностном, и в карьерном плане. Поскольку задача деятельности органов государственной службы состоит в управлении социальными процессами, все они имели соответствующий опыт и достаточно адекватное представление как об индивидуальном стиле деятельности, так и о стиле руководства; темы профессионализма, креативности, стиля деятельности были широко представлены в учебных планах вуза. Таким образом, большая часть представителей нашей выборки имела сходные представления о содержании предлагаемых им понятий, о динамике эволюции людей в данной профессиональной сфере. В целом все опрашиваемые находилась в сходных социальных условиях, т. е. объективно было представлено все то, что дает основание считать выборку *гомогенной*.

Согласно ранее проведенным исследованиям [19–21] к 30 годам у людей складывается типичное для профессии и данной социальной группы (ру-

ководители / специалисты, мужчины / женщины и т. д.) представление о динамике составляющих профессионализма субъектов; до 55 лет люди еще находятся в «хорошей рабочей форме», сохраняя перспективы дальнейшего роста и продвижения. В возрасте 30–55 лет люди уже имеют «необходимый и достаточный» социальный опыт – профессиональный, управленческий, жизни в браке и воспитания детей. В этом возрасте чаще еще не жестко проявляются деструкция, нарушение здоровья и пр., которые могут изменять представление профессионала о себе как личности и субъекте (сам факт обучения в вузе можно считать знаком его физического, психического, духовного и социального благополучия). В ходе статистического анализа выборка неоднократно разделялась на подгруппы по разным признакам. Такие «социальные группы» различались: 1) по полу: мужчины / женщины (132 / 96); 2) *должностной позиции*: руководители (высшего звена – 28 чел.) и специалисты (200 чел.); 3) *реализованные в семейной сфере / не реализованные* (состоящие в браке, имеющие детей и семейный стаж не менее 5 лет – 202 чел.) и не состоящие в браке, не имеющие детей (26 чел.). Таким образом, выделялись достаточно большие и контрастные гомогенные группы.

Результаты исследования

При обобщении суждений специалистов под *профессионализмом* нами понимается интегральная характеристика субъекта квалифицированной деятельности, отражающая его способность успешно (в соответствии с критериями продуктивности, качества, надежности работы с оптимальными психофизическими затратами при удовлетворенности трудом) решать профессиональные задачи (в пределах своих должностных обязанностей). Нами изучалось *не содержание* «профессионализма» и его составляющих, а их динамика – изменения в возрасте от 25 до 55 лет в пятилетних интервалах. Получающие второе образование респонденты уже состоялись как профессионалы, были заинтересованы в своем дальнейшем профессиональном развитии; все они находились в общем семантическом пространстве, использовали согласованный профессиональный тезаурус. Таким образом, обеспечивались условия для конструктивного использования возможностей рефлексии субъектами как ретроспективы, так и перспективы своей профессиональной эволюции. Этот метод мы называем квазиизмерениями [18, 19]. Проведенные ранее психометрические проверки методик подтверждали их надежность и валидность. Цикл специальных исследований убеждал нас, что самооценки респондентов, полученные в стандартных условиях, могут рассматриваться как самодостаточные, не требующие повторной валидации [20, 21]. В широком смысле такие методики могут использоваться в комплексных исследованиях, продолжающих



традиции, заложенные Б. Г. Ананьевым и его единомышленниками [16, 17, 22, 23].

Рассмотрим особенности представления о своей возрастной динамике профессионализма и его составляющих у госслужащих, которых можно разделять на несколько противоположных социальных групп по разным критериям.

А. Мужчины / женщины: динамику профессиональной эволюции первых можно определить как «типичные кризисы середины жизни» в 30–35 лет (таблица, рис. 1); динамику возрастных изменений у женщин, скорее, можно обозначить как «проблемы 30 лет» (рис. 2).

После прохождения этого возрастного «рубежа» у женщин эволюция заявляет о себе как согласованное снижение уровня развития всех систем ориентированно к возрасту выхода на пенсию (55 годам). У женщин до 45 лет имеет место скромное приращение уровня развития составляющих профессионализма в абсолютных значениях при монотонном снижении в относительных величинах; в отношении отдельных составляющих отмечены умеренный рост до 45 лет и ускоренная инволюция после 50 лет как по абсолютным величинам, так и по относительным (см. таблицу).

В. Специалисты / руководители: у представителей первой группы можно констатировать наличие в 30–35 лет типичного «кризиса середины жизни» (как это представлено и описано в

независимых исследованиях); у лиц с успешной «вертикальной» карьерой «бифуркации» в этот возрастной период менее выражены. Другими словами, не сложившаяся «вертикальная карьера» у человека в возрастном интервале 35–45 лет в последующем проявляется в крайне скромном приращении в абсолютных значениях при монотонном снижении в относительных величинах всех составляющих профессионализма (см. таблицу, рис. 3).

Напротив, в группе лиц с успешной «вертикальной карьерой» имеет место регулярная перестройка структуры составляющих профессионализма, до 50 лет представленная как заметное приращение в абсолютных значениях при монотонном понижении в относительных величинах (рис. 4.). Последовательный должностной рост людей проявляется в регулярной умеренной перестройке их психологической системы.

С. Реализованные / не реализованные в семейной сфере: в представлении большей части социально благополучных, успешно реализованных в семейной сфере госслужащих (состоящих в браке не менее 5 лет, имеющих детей) отражена «типичная динамика ПСС» (сходная, с одной стороны, с динамикой у мужчин и специалистов (см. таблицу, рис. 1 и 3), с другой – «галопирующая» динамика у нереализованных (не состоящих в браке, не имеющих детей) (рис. 5).

Динамика составляющих профессионального становления субъекта (ПСС) и относительная динамика у государственных служащих (N = 228)

The dynamics of the components of the professional becoming of the subject (PBS) and the relative dynamics of civil servants (N = 228)

Группа	Динамика ПСС					Относительная динамика ПСС (Дельта генеза)			
	Возраст	Креатив	СД	СР	Проф.	Креатив	СД	СР	Проф.
ГС	25	6,0	4,6	4,1	4,9	0,0	0,0	0,0	0,0
	30	6,2	5,6	5,3	5,6	0,2	1,0	1,2	0,7
	35	6,5	6,5	6,2	6,1	0,3	0,9	0,9	0,5
	40	6,7	7,0	6,9	6,8	0,2	0,5	0,7	0,7
	45	6,7	7,1	7,2	7,1	0	0,1	0,3	0,3
	50	6,4	6,8	7,1	7,1	-0,3	-0,3	-0,2	0,0
	55	4,5	4,9	5,9	5,8	-1,9	-1,9	-1,2	-1,3
ГС – мужчины	25	5,7	4,4	4,0	4,8	0	0,0	0,0	0,0
	30	6,2	5,4	5,3	5,8	0,5	1,0	1,3	1,0
	35	6,5	6,3	6,2	6,3	0,3	0,9	0,9	0,5
	40	6,5	6,8	6,9	6,8	0	0,5	0,7	0,5
	45	6,4	7,0	7,1	7,1	-0,1	0,2	0,2	0,3
	50	6,3	6,7	7,0	7,0	-0,1	-0,3	-0,1	-0,1
	55	4,6	4,9	5,8	5,8	-0,7	-1,8	-1,2	-1,2
ГС – женщины	25	6,4	4,9	4,3	5,1	0	0,0	0,0	0,0
	30	6,1	6,0	5,3	5,3	-0,3	1,1	1,1	0,2
	35	6,5	6,8	6,1	5,9	0,4	0,8	0,8	0,6
	40	7,1	7,3	7,0	6,9	0,6	0,5	0,9	1,0
	45	7,0	7,3	7,4	7,2	-0,1	0,0	0,4	0,3
	50	6,6	7,0	7,3	7,1	-0,4	-0,3	-0,1	-0,1
	55	4,4	4,9	6,0	5,7	-2,0	-2,1	-1,3	-1,4



Окончание табл.

Группа	Динамика ПСС					Относительная динамика ПСС (Дельта генеза)			
	Возраст	Креатив	СД	СР	Проф.	Креатив	СД	СР	Проф.
ГС – специалисты	25	6,2	4,7	4,3	5,0	0	0,0	0,0	0,0
	30	6,2	5,8	5,4	5,6	0	1,1	1,1	1,6
	35	6,5	6,6	6,3	6,1	0,3	0,8	0,9	0,5
	40	6,7	7,1	7,0	6,8	0,2	0,5	0,7	0,7
	45	6,6	7,1	7,2	7,1	-0,1	0,0	0,2	0,3
	50	6,3	6,8	7,1	7,0	-0,3	-0,3	-0,1	-0,1
	55	4,3	4,6	5,7	5,6	-2,0	-2,2	-1,4	-1,4
ГС – руководители	25	5,0	3,5	2,9	4,1	0	0,0	0,0	0,0
	30	5,5	4,8	4,2	5,4	0,5	1,3	1,3	1,3
	35	6,7	5,9	5,4	6,1	1,2	1,1	1,2	0,7
	40	6,8	6,8	6,5	6,8	0,1	0,9	1,1	0,7
	45	6,8	7,1	7,2	7,3	0	0,3	0,7	0,5
	50	6,8	7,3	7,5	7,5	0	0,2	0,3	0,2
	55	5,6	6,8	7,1	6,9	-0,8	-0,5	-0,4	-0,6
ГС – не реализованные в семейной сфере	25	5,4	3,8	4,6	4,4	0,0	0,0	0,0	0,0
	30	6,9	5,5	6,4	6,2	1,5	1,3	1,8	1,8
	35	4,6	6,9	7,0	5,0	-2,3	1,4	0,6	-1,2
	40	5,2	7,4	7,3	6,3	0,8	0,5	0,3	1,3
	45	5,1	6,7	6,5	6,7	-0,1	-0,7	-0,8	0,4
	50	4,8	6,7	6,6	7,3	-0,3	0,0	0,1	0,6
	55	3,0	5,7	7,3	5,0	-1,8	-1,0	0,7	-2,3

Примечание. Выборка государственных служащих (ГС) ($n = 228$): ГС – мужчины ($n = 132$); ГС – женщины ($n = 96$); ГС – специалисты ($n = 200$); ГС – руководители ($n = 28$); ГС – не реализованные в семейной сфере ($n = 26$). Креатив – креативность; СД – стиль деятельности; СР – стиль руководства; Проф. – профессионализм.

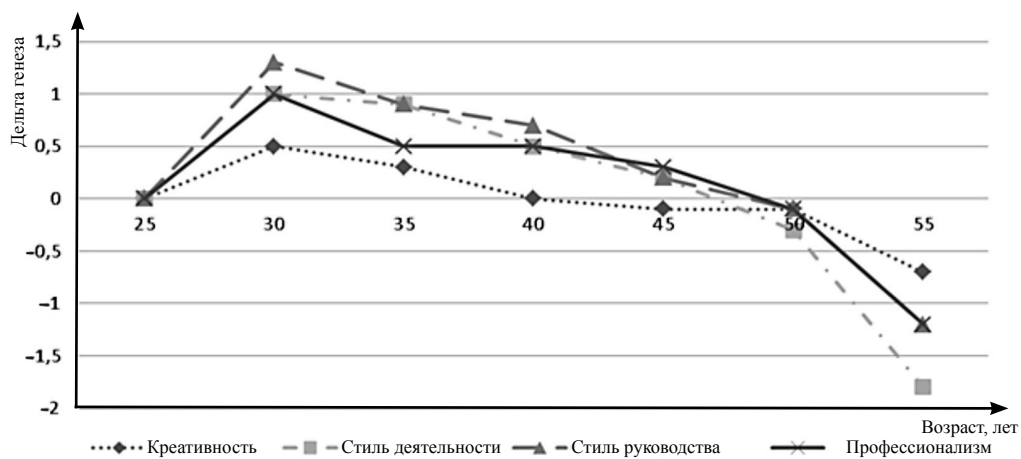


Рис. 1. Относительная динамика составляющих профессионализма у госслужащих (мужчины)
 Fig. 1. The relative dynamics of professionalism components of civil servants (men)

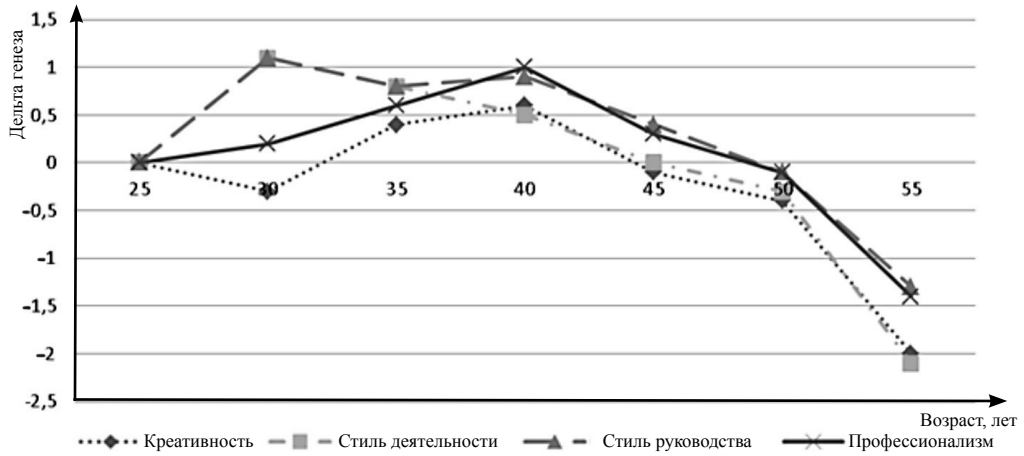


Рис. 2. Относительная динамика составляющих профессионализма у госслужащих (женщины)
 Fig. 2. The relative dynamics of professionalism components of civil servants (women)

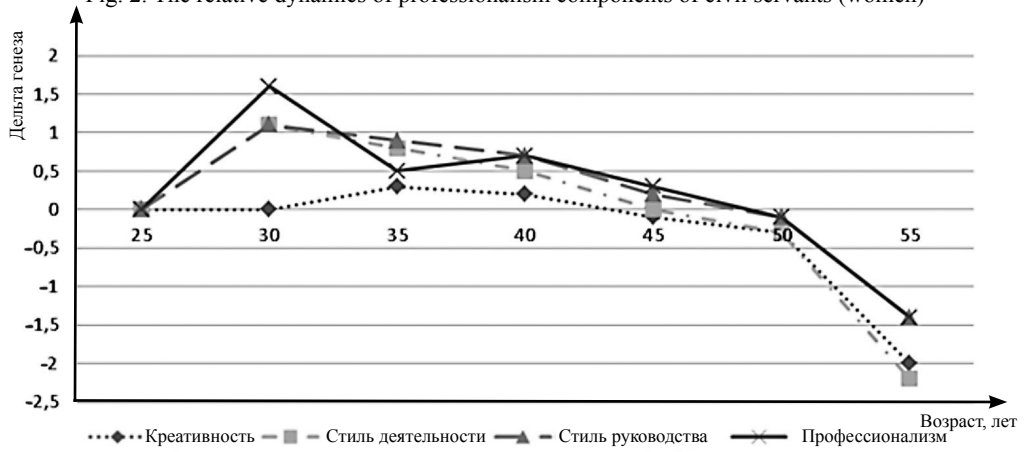


Рис. 3. Относительная динамика составляющих профессионализма у госслужащих (специалисты)
 Fig. 3. The relative dynamics of professionalism components of civil servants (specialists)

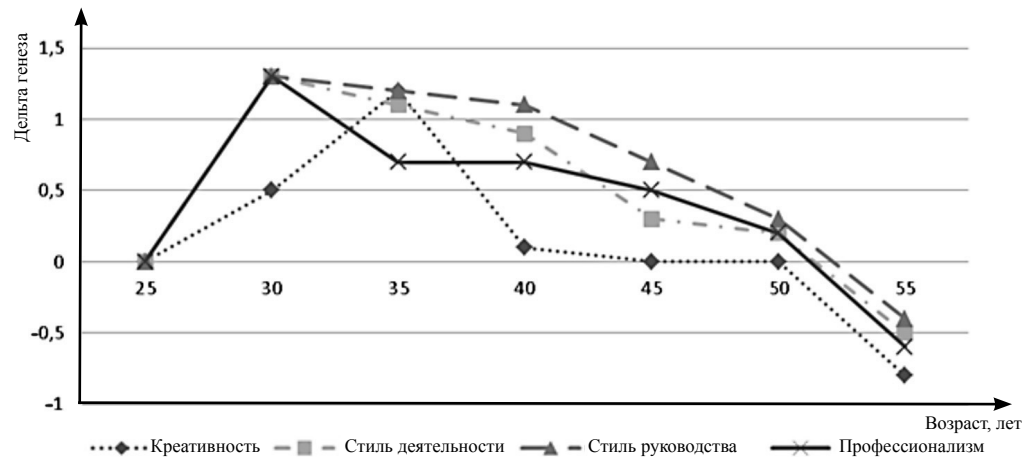


Рис. 4. Относительная динамика составляющих профессионализма у госслужащих (руководители)
 Fig. 4. The relative dynamics of professionalism components of civil servants (managers)

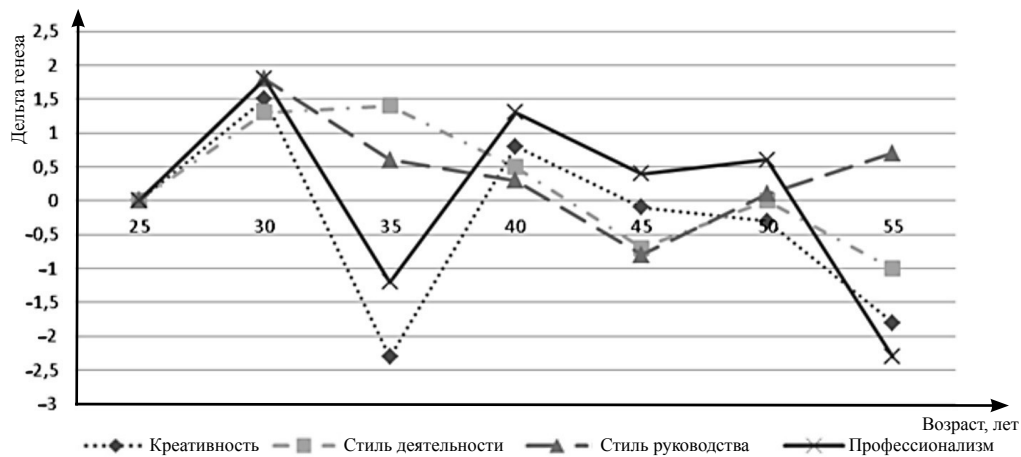


Рис. 5. Относительная динамика составляющих профессионализма у госслужащих (не состоящих в браке)
Fig. 5. The relative dynamics of professionalism components of civil servants (unmarried)

Обсуждение

В отечественной психологии в последние десятилетия в изучении возрастной динамики субъектных и личностных новообразований акцент делается на предстатиях и начальных стадиях профессионального становления субъекта (ПСС) – на возрасте профессиональной ориентации молодых людей, когда начальные условия внешней и внутренней среды человека рассматриваются учеными как относительно одинаковые [1–3, 12, 13, 24, 25]. Если следовать этой негласной традиции «по умолчанию», и последующая динамика эволюции субъекта нередко также подразумевается как относительно одинаковая для всех людей и последующие изменения также будут сходными у всех, что, однако, далеко не очевидно.

Еще раз подчеркнем особенности анализируемой нами выборки. Прежде всего упомянем о стабильности профессионального и социального положения государственных служащих в 1990–2000-х гг. (в «лихие 90-е», в «неопределенные нулевые»), о периодически получаемых ими «бонусах» в той или иной форме, о социальных гарантиях, дополнительных льготах при выходе на пенсию. Выборка государственных служащих представляет особый предмет для изучения динамики ПСС как одна из наиболее благополучных в плане профессиональных перспектив, даже безотносительно успешности их «вертикальной карьеры». Государственные служащие среди других социальных групп выгодно отличаются не только большей продолжительностью работы в одной организации, но и большей полнотой самореализации в семье. Поэтому динамика изменений в выделенной нами как особой группе «не реализованных в семейной сфере» (к слову, довольно малочисленной – 11%, тогда как в других профессиональных выборках она составляет порядка 30–50%) [6, 21] представляется весьма

показательной. Выделим несколько важных аспектов проблемы карьеры в ее широком смысле – в широком социальном и психологическом контексте [26–28], а также рассмотрим и возможные методологии разработки этой проблемы.

Первый аспект – проблема профессиональной карьеры (ПК) в контексте возрастной эволюции человека. В середине XX в. внимание ученых захватила тема периодизации развития [2, 10–12, 22, 25, 29–34]. Согласно концепциям, предложенным учеными – представителями разных научных школ, у всех работников должны наблюдаться сходные по содержанию и сравнительно продолжительные фазы их стабильного состояния – до 5–30 лет. Но так ли это? Ученые аргументированно обращали внимание на факты периодических макроизменений в физическом, психологическом, социальном состоянии человека, но при этом выделяемые ими возрастные зоны вероятных радикальных изменений, переходов, кризисов в микро- и мезофазах в интервале 25–35 лет остались без должного внимания. Наиболее обстоятельно изучены и продолжают продуктивно изучаться возрастные группы молодых людей, еще не реализовавшихся в разных сферах жизнедеятельности [4, 24, 35–38], людей еще только стоящих «на пороге» их профессиональной карьеры. Явно «заявляющее» о себе многообразие их ценностных ориентаций, стратегий, жизненных планов, предпочтений [24, 35, 36] не может не выступать основанием для формирования последующих «линий поведения», оснований («факторов», «детерминант», по Б. Ф. Ломову) для появления вероятных «точек бифуркации» в определенные возрастные периоды, все более жестко и последовательно определяющих становление их жизненных траекторий («аттракторов» на языке синергетики). Но такие же исследования в отношении следующих возрастных периодов – 25–35 лет, 36–45, 46–55, 56–65 лет – почти не проводятся.



Второй аспект – проблема неравномерности и гетерохоронности развития. Разная динамика разных психологических составляющих, еще в начале 1960-х гг. описанная и объясняемая Б. Г. Ананьевым и его сотрудниками [16, 17, 22, 23], во второй половине XX в. так и не получила должного конструктивного продолжения. Спустя полвека уже должно различать как собственно «динамику» – общую возрастную эволюцию, – так и «относительную динамику», выделяемую посредством своеобразного микроанализа частных изменений динамики в микрофазах развития. При таком микроанализе легко различимы «точки перелома» динамики разных психологических систем, в том числе разных составляющих профессионализма, и последующее становление разных траекторий эволюции разных составляющих (см. таблицу, рис. 1–5). Но если люди успешно работают при сохранности их профессионализма в целом, здесь можно видеть становление своего рода аналога квазифункций, описанных Б. Г. Ананьевым (профессиональное мышление, профессиональная память, внимание) [16, 17, 22]. Можно предполагать, что в возрастной динамике подобные «замещающие структуры» (преобразующиеся в процессе возрастной эволюции людей, накопления ими опыта) будут сложнее, но и менее стабильными, более динамичными, лабильными, нежели первоначальные «природные», «базовые», «стартовые», в которых фрагменты «функциональных систем» (по Б. Г. Ананьеву) были более представлены, чем составляющие «операциональных систем», формирующиеся, развивающиеся, преобразующиеся в процессе трудовой жизни человека.

Третий аспект – профессиональная карьера представителей разных социальных групп. В современной психологии также крайне скупо описаны особенности карьеры, возрастной эволюции, динамики изменения составляющих профессионализма у представителей разных социальных групп. Открытыми остаются вопросы влияния социального окружения на возрастную эволюцию человека (со стороны корпоративной культуры, технологий деятельности и пр.). Можно предполагать, что величины качественных изменений будут все же меньше у представителей социальных групп с наименьшим изменением социального статуса, психологического и физического состояния (например, у мужчин, у специалистов), нежели у лиц с более выраженным в анализируемые периоды изменением окружения, статуса, состояния (например, у женщин с приостановкой карьеры на время родов и ухода за ребенком, у руководителей при каждом новом назначении, у вынужденных мигрантов и др.). Есть достаточные основания различать социальные группы, которые периодически подвергаются резким переменам в социальном окружении, сопряженным с изменениями роли социальных факторов и ими инициируемой перестройки структур психологической системы человека и группы с монотонным

изменением условий окружения и накоплением специфического социального опыта [8, 39, 40].

В отношении рассматриваемой нами выборки еще раз подчеркнем, что в 1990–2000 гг. государственные служащие находились в сравнительно благополучном социальном и психологическом состоянии в сравнении с представителями других профессиональных групп. И если даже у наиболее благополучных мы констатируем периодические изменения в динамике структуры составляющих профессионализма, можно предполагать, что в большем пространстве разных социальных групп будут проявляться и усиливаться более выраженные различия и изменения.

Четвертый аспект – «точки перелома» в эволюции человека и карьера. В независимых исследованиях констатируется: в возрастном интервале 25–30–35 лет происходят радикальные изменения в состоянии психических, психологических, физиологических систем – снижаются показатели памяти, внимания, физического здоровья [16, 17, 22, 23, 29, 41]. Результаты наших исследований согласуются с литературными данными. Кроме того, показано, что такие изменения протекают по-разному у представителей разных социальных групп, у людей, находящихся в разных социальных условиях, по-разному прогнозирующих свои социальные перспективы. Возможно, именно возрастной период 25–35 лет выступает определяющим для всей последующей ПК, трудовой жизни, профессионального долголетия, самореализации человека в разных сферах. Согласно результатам наших исследований, референтным признаком (предиктором) микродинамики профессионализма выступает *самооценка креативности*. Можно ожидать, что самооценка креативности все же подвластна целенаправленной коррекции. Следовательно, изменение в этой «цепочке» взаимосвязей может «подтягивать» и оптимизировать динамику профессионализма в целом.

Согласно результатам наших исследований, четко различаются *три фазы* в эволюции профессионализма субъектов и его составляющих: *зарождение и рост, стабилизация* (краткая), *снижение* (инволюция, утрата функции доминирования, ослабление динамики). Три четко различимые фазы в динамике дают повод критически пересмотреть многостадийные концепции развития субъекта, как и само содержание научных понятий. Укоренившееся в отечественной психологии понятие «развитие» следует соотносить с понятием *эволюции* как завершенного цикла изменений, ограниченного во времени, имеющего начало и конец. Понятие «развитие» чаще ассоциируется с безграничными, исключительно лишь позитивными изменениями, тогда как в действительности имеет место накопление негативных моментов, затормаживание динамики.

Пятый аспект – проблема карьеры в ее предельном хронологическом плане. Наиболее конструктивным будет изучение психологиче-



ских феноменов в их предельных темпоральных масштабах как целостных и завершенных в своей эволюции фрагментов социальной действительности. Одно из условий разработки этого аспекта проблемы – решение вопроса о виде эмпирических данных как основания для научной констатации. Классические лонгитюдные исследования трудоемки, дорогостоящи, нетипичны для отечественных гуманитарных дисциплин. Изучение социальных и психологических явлений в «срезовых» и краткосрочных исследованиях не дает должных оснований для окончательных выводов. Один из вариантов решения мы видим в разработке методологии и методов, условно названных нами *квазиизмерениями* [18–20]. Квазиизмерения как метод создают дополнительные возможности для охвата больших временных интервалов, выдвигая и быстрой проверки гипотез, обобщенного планирования задач «классических» лонгитюдов, не ограничиваясь исходной методологией и методическим инструментарием и т. д. Квазиданные как эмпирические переменные достаточно защищены от субъективного искажения респондентами, при этом характеризуясь приемлемой валидностью и надежностью. При квазиизмерениях возможны дополнительное извлечение «вторичной статистики», «вычерпывание» информации из единожды собранного эмпирического материала. Эмпирические данные, полученные посредством квазиизмерения, позволяют широко использовать разные методы параметрической статистики, прибегать к комбинации разных методов исследования. Отметим и факты изменения акцентов в роли научных методов на протяжении XX в. [37, 42–44], в частности возрастающие возможности и доступность методов математической статистики, возможности ПЭВМ, позволяющие даже одному исследователю широко и разнообразно использовать комбинаторику разных методов в изучении целого.

Шестой аспект – проблема карьеры и методологии ее изучения. К наиболее развитым вариантам системного подхода можно относить методологию изучения фрагментов социальной действительности как больших, открытых, неустойчивых систем – синергетику, метасистемогенетический подход, экологическую психологию, эконсихологический подход и др. [14, 36, 37, 43, 45, 46]. К сфере методологии отнесем и комбинаторику разных методов, экспликацию предмета в разных планах, обращение к разным «измерениям», использование разных языков описания явления или предмета исследования.

Седьмой аспект – проблема карьеры в широком научном контексте. Представляется правомерным и конструктивным рассмотрение карьеры в связи с другими научными проблемами, в современной психологии определяемыми как социальная активность, жизнеспособность, профессиональное здоровье и долголетие, профессиональная деформация и др. [15, 35, 47–49].

Такая связь становится более наглядной, если ее эксплицировать в эволюционном аспекте. Так, например, связь карьеры с проблемой жизнеспособности [48–50]: до XIX в. этот феномен вполне ассоциировался и, возможно, даже ограничивался физической составляющей – физическим здоровьем индивида; в конце XIX – середине XX в., в периоды массовых географических и социальных миграций, гонений по национальному, социальному или религиозному признаку – с социальной составляющей жизнеспособности (готовностью людей интегрироваться в новую субкультуру, овладевать новым языком, осваивать новые профессии, мириться с бедностью, бытовой неустроенностью и пр.); на рубеже XX–XXI вв. основу жизнеспособности уже определяют, скорее, ее ментальные составляющие (оценка своих профессиональных перспектив, потенциала, успешности карьеры, рефлексия условий социальной среды, своего «качества жизни», «удовлетворенности жизнью» и т. п.).

Восьмой аспект – карьера и социальные установки. Представляется примечательным фактом и выявленная в исследовании явная связь динамики профессионализма субъектов с юридически определенным возрастом выхода на пенсию (до 2019 г. 55 лет у женщин, 60 – у мужчин). Показательно, что уже за несколько десятилетий до этого социального «рубежа» у людей может снижаться состояние составляющих профессионализма, и на заключительных этапах (после 50 лет) оно уже выражено и последовательно, прежде всего у женщин. Повторим, что предиктором динамики выступает самооценка креативности. Очевидно, что такая самооценка может легко корректироваться в сторону ее оптимизации, что создает и предпосылки для целенаправленного управления (коррекции, оптимизации) эволюцией профессионализма людей, подтягивания всей цепочки ожидаемых изменений.

Девятый аспект – проблема предмета психологии и частных исследований. Адекватное определение предмета НИР перманентно остается актуальной задачей дисциплины [44]. Сущность карьеры (профессиональной карьеры) как феномена в XXI в. также требует серьезного осмысления. Если до начала XX в. в социальной оценке человека основными критериями были его происхождение и год рождения, к середине столетия – образование и биография (как отражающие его социальный, в том числе профессиональный опыт), то уже к концу XX в. это карьера как темпоральные характеристики обретения социального опыта, быстрота накопления профессионального и управленческого опыта, ожидаемая скорость прохождения последующих квалификационных и должностных позиций в специфической социальной среде. Именно с учетом этих темпоральных характеристик, «преломляющихся» в карьере, все последующие должностные назначения работника теперь уже планируются и проводятся как



с оценкой его прошлых перемещений, так и прогнозируемого будущего. Ставшее модным в XX в. понятие «управление человеческими ресурсами» в XXI в. становится все менее человеческим и все более обезличенным, вырождается в исключительно экономические технологии – жесткие в их реализации, «близорукие» в плане возможности решения ключевых социальных задач, опасные в плане решения базовых национальных проблем нашего общества.

Десятый аспект – проблема взаимосвязи «внешнего воздействия» и «внутренних условий» человека. Феномен карьеры можно рассматривать и как один из ключей к объяснению «формулы Рубинштейна», к решению им определенной проблемы: «Изучение внутренних психологических закономерностей, обуславливающих психический эффект внешних воздействий, составляет фундаментальную задачу психологического исследования» [51, с. 209]. Если на протяжении XX в. влияние «внешнего воздействия» через «внутренние условия» человека трактовалось, скорее, как сравнительно простые и однонаправленные изменения, то сейчас его вернее рассматривать как множество каскадов преобразования структур психического [13].

Обобщая результаты наших эмпирических исследований и теоретико-исторического анализа, выделим следующее. С одной стороны, карьера становится массовым явлением (как историческое расширение возможностей профессионального и административного продвижения у представителей разных социальных групп), с другой стороны, она обретает множество новых «измерений» (вертикальная, горизонтальная, экстернальная, интернальная и др.). Карьера становится частью других психологических феноменов и может корпорироваться в разные личностные новообразования (самооценку, стратегии поведения, самоэффективность, самодетерминацию, самоактуализацию, жизнеспособность и пр.). С одной стороны, карьера входит в содержание других сложных новообразований, с другой – включает их в свой состав (в 1970-х гг. В. П. Кузьмин называл эту особенность сложных систем «двойственностью качественной определенности»). С одной стороны, карьера как бы согласуется (координируется, комплементируется) с множеством феноменов, с другой – становится своеобразной «мерой вещей», определяющей эволюцию других явлений при довольно жестких позитивных и негативных следствиях такой взаимозависимости (в плане самореализации человека в семье, досуговой сфере, становления его актуальных социальных сетей, доминирующих ценностей и смыслов жизни). На рубеже XX–XXI вв. обычной ценой успешной карьеры человека (прежде всего, у женщин) стали безбрачие, бездетность, ранняя профессиональная деформация, деструкция, выгорание, заболевания. Понятно, что такая цена неоправданно высока, непозволительна и недопустима в большой исторической перспективе.

Итак, рабочие гипотезы получили подтверждение. Обобщая сущностные свойства обсуждаемого нами феномена, определим его так: *карьера (профессиональная карьера)* есть изменение состояния человека (как индивида, субъекта, личности, индивидуальности), активно и пассивно взаимодействующего с другими (в разных социально-психологических пространствах, более или менее продолжительно и интенсивно), вследствие чего возникают эффекты, приводящие к последующему изменению психологического и социально-психологического пространства субъектов совместной деятельности. Накопление частных изменений в названных пространствах со временем изменяет и само социальное пространство, в свою очередь, задающее новые условия проявления активности взаимодействующих субъектов.

Выводы

1. Динамика профессионального становления субъектов (ПСС) характеризуется микростадиальностью в продолжение всей профессиональной карьеры. Профессиональная карьера как открытая, неустойчивая система подвержена воздействию разных факторов внешней и внутренней среды субъектов. Динамика ПСС чрезвычайно вариативна, характеризуется периодическим изменением многих психологических структур; она различна у представителей разных социальных групп; условия социальной микро- и мезосреды в сочетании с личностными особенностями своеобразно (а не детерминированно) направляют процессы эволюции профессионализма и его составляющих.

2. Методология изучения профессиональной карьеры должна развиваться с учетом особенностей исторически эволюционирующих фрагментов социальной действительности.

3. Метод квазиизмерений в изучении профессионального становления субъектов можно считать адекватным объекту и предмету исследования, позволяющим решать ряд важных научных и прикладных задач. Результаты квазиизмерений согласуются с литературными данными психологических тестов и опросников.

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

Библиографический список

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. М. : ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2004. 304 с.



3. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития учителя. СПб. : Нестор-История, 2014. 288 с.
4. Могилёвкин Б. А. Карьерный рост : диагностика, технологии, тренинг. СПб. : Речь, 2007. 336 с.
5. Молл Е. Г. Управление карьерой менеджера. СПб. : Питер, 2003. 352 с.
6. Москаленко О. В. Акмеология профессиональной карьеры личности. М. : РАГС, 2007. 352 с.
7. Мучински П. Психология, профессия, карьера. СПб. : Питер, 2004. 539 с.
8. Поваренков Ю. П., Слепко Ю. Н., Цымбалюк А. Э. Системогенез деятельности профессионала. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. 162 с.
9. Службная карьера / под общ. ред. Е. В. Охотского. М. : Экономика, 1998. 302 с.
10. Havighurst R. J. Stages of vocational development // H. Borow, ed. Man in a world at work. Boston : Houghton Mifflin, 1964. P. 17–32.
11. Osipov S. H. Convergence in theories of career choice and development: review and prospect // Journal of Vocational Behavior. 1990. Vol. 37, № 3. P. 340–356.
12. Super D. E. The psychology of careers. New York : Harper & Brothers, 1957. 366 p.
13. Super D. E. Toward a comprehensive theory of career development // D. H. Montrose, S. J. Shinkman, eds. Career development: Theory and practice. Springfield IL : Charles C. Thomas, 1992. P. 35–64.
14. Баранцев Р. Г. Синергетика в современном естествознании. М. : Едиториал УРСС, 2003. 144 с.
15. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций. М. : Академический проект, 2005. 240 с.
16. Развитие психофизиологических функций взрослых людей : в 2 кн. / под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. М. : Педагогика, 1972. Кн. 1. 245 с.
17. Развитие психофизиологических функций взрослых людей : в 2 кн. / под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. М. : Педагогика, 1972. Кн. 2. 198 с.
18. Толочек В. А. Квазидиагностика и проблемы целостного изучения человека // Мир психологии. 2004. № 4. С. 100–111.
19. Толочек В. А. Социализация в квадрате : локализация феномена «акме» и его вероятные детерминанты // Мир психологии. 2005. № 4. С. 50–64.
20. Толочек В. А., Денисова В. Г. Динамика профессионального становления в представлениях субъектов: самооценки как самодостаточные эмпирические данные // Психологический журнал. 2013. Т. 34, № 6. С. 26–39.
21. Толочек В. А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. М. : Институт психологии РАН, 2017. 262 с.
22. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб. : Питер, 2001. 272 с.
23. Возрастные особенности психических функций взрослых в период зрелости (41–46 лет) / отв. ред. Я. И. Петров. М. : АПН, 1984. 88 с.
24. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М. : Наука, 1982. 184 с.
25. Greenhaus J. H. Career management. New York : Dryden Press, 1987. 526 p.
26. Толочек В. А. Профессиональная карьера : исследования, результаты, возможные перспективы исследований // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1. С. 19–29. DOI: 10.18500/2304-9790-2019-8-1-19-29
27. Толочек В. А. Профессиональная карьера: линейно-стадиальный и стадиально-процессуальный подходы // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 2 (30). С. 121–131. DOI: 10.18500/2304-9790-2019-8-2-120-131
28. Толочек В. А. Профессиональная карьера : синергетический подход. Ч. 1. // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 1. С. 13–24. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-13-24>
29. Здоровая личность / под ред. Г. С. Никифорова. СПб. : Речь, 2013. 400 с.
30. Adizes I. Managing Corporate Lifecycles. Paramus, N. J. : Prentice-Hall, 1999. 520 p.
31. Bakker A. B., Bal P. M. Weekly work engagement and performance : A study among starting teachers // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2010. Vol. 83. P. 189–206.
32. Clarke S. Safety leadership : A meta-analytic review of transformational and transactional leadership styles as antecedents of safety behaviours // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2013. Vol. 86 (1). P. 22–49.
33. Cohen S. G., Chang L., Ledford G. E. A Hierarchical Construct of Self-Management Leadership and Its Relationship to Quality of Work Life and Perceived Work Group Effectiveness // Personnel Psychology. 1997. Vol. 50, no. 2. P. 275–308.
34. Hall D. T., Mirvis P. H. The New Career Contract Developing the Whole Person at Midlife and Beyond // Journal of Vocational Behavior. 1995. Vol. 35. P. 64–75.
35. Бочарова Е. Е. Культурно-исторические факторы детерминации направленности социальной активности молодежи // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 4 (32). С. 348–361. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-348-361>
36. Канцов А. В. Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза. Самара : Изд-во «Самарский научный центр», 2011. 194 с.
37. Панов В. И. Экологическая психология. Опыт построения методологии. М. : Наука, 2004. 244 с.
38. Шамионов Р. М., Григорьева М. В. Психология субъективного благополучия и социальной адаптации личности. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2014. 196 с.
39. Толочек В. А. Сопряженная профессиональная карьера субъекта : контексты и измерения // Человек. Сообщество. Управление. 2011. № 2. С. 48–61.
40. Постылякова Ю. В. Повышение ресурсности и жизнеспособности кандидатов в замещающие родители в ходе обучения // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2016. Т. 1, № 1. С. 272–283.



41. Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. СПб. : Питер, 2003. 488 с.
42. Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Психология управления совместной деятельностью. Новые направления исследований. М. : Институт психологии РАН, 2010. 248 с.
43. Карпов А. В. Рефлективная детерминация деятельности и личности. М. : РАО, 2012. 320 с.
44. Мазилев В. А. Методология психологической науки : История и современность : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.
45. Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. М. : Едиториал УРСС, 2003. 288 с.
46. Николис Г., Пригожин И. Познание сложного. М. : Едиториал УРСС, 2003. 344 с.
47. Водопьянова Н. Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2014. 48 с.
48. Лактионова А. И. Жизнеспособность и социальная адаптация подростков. М. : Институт психологии РАН, 2017. 248 с.
49. Махнач А. В. Жизнеспособность человека и семьи : социально-психологическая парадигма. М. : Институт психологии РАН, 2016. 480 с.
50. Махнач А. В., Лактионова А. И., Постылякова Ю. В. Роль ресурсности семьи при отборе кандидатов в замещающие родители // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 1. С. 108–122.
51. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 512 с.

Образец для цитирования:

Толочек В. А. Профессиональная карьера: синергетический подход. Часть 2 // Изв. Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 2 (34). С. 126–139. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-126-139>

Professional Life: Synergetic Approach. Part 2

Vladimir A. Tolochek

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

This article continues the series of works (2017–2019) on the problem of career (professional life). The phenomenon of “professional life” in the methodology of the synergetic approach is considered as an open, unstable system. *The subject of research is age dynamics of professionalism and its components (creativity, operating style, leadership style) in subjects at the age range of 25–55. The research methods are:* historical and theoretical analysis; quasi-measurements (subjects were asked to evaluate the dynamics of their professionalism and its components on a 9-point scale – from 0 to 8 points in different age periods – both passed, lived, i.e., from 25 years to the actual age of the subjects, and predicted, expected changes in the future, i.e. up to 55 years); methods of parametric statistics. *The sample consisted of* civil servants (228 people) at the age range of 30–54 ($M = 40.4$; $SD = 5.7$), of men (132 people) and women (96 people) with 2–37 years of work experience ($M = 18.2$; $SD = 6.6$), holding positions from average executives to the Deputy Minister. In the process of analysis, the sample was repeatedly divided into subgroups according to various criteria (men / women; top managers / specialists; successful in the family sphere / not successful). *The results of the study confirmed* working hypotheses and gave empirical grounds for highlighting ten new aspects of career problem (age-related evolution of a person; heterochronism and unevenness of development; differences among different social groups; chronological “breaking points” and three phases of evolution of psychological systems; role of social attitudes, etc.). *The main conclusions are:* 1) The dynamics of the professional becoming of subjects (PBS) is characterized by microstadiality throughout the entire professional life. The professional life as an open, unstable system is exposed to various factors of the external and internal environment of the subjects. The dynamics of the PBS is extremely

variable and characterized by periodic changes in many psychological structures; it is different among representatives of different social groups; the conditions of the social micro- and mesic environment in combination with personal characteristics direct the processes of evolution of professionalism and its components in a particular (and not determinate) way. 2) The methodology for studying the professional life should be developed taking into account features of historically evolving fragments of social reality. 3) The method of quasi-measurements in the study of the professional becoming of subjects can be considered adequate to the object and subject of the research, allowing to solve a number of important scientific and applied problems. The results of quasi-measurements are consistent with the literature, data from psychological tests and questionnaires. **Keywords:** phenomenon, professional life, subjects, states, processes, effects, evolution, conditions of professional becoming, research methodology, concepts, synergistic approach, civil servants.

Received: 13.09.2019 / Accepted: 25.11. 2019 / Published: 30.06.2020

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. 19-29-07409мк “Socio-Psychological Resources of Human Vitality under Uncertainty”).*

References

1. Bodrov V. A. *Psikhologiya professional'noy prigodnosti* [Psychology of Professional Suitability]. Moscow, PER SE Publ., 2001. 511 p. (in Russian).
2. Klimov E. A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of Professional Self-Determination]. Moscow, Academiya Publ., 2004. 304 p. (in Russian).
3. Mitina L. M. *Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya uchitelya* [Psychology of Teacher's Personal and Professional Development]. St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2014. 288 p. (in Russian).



4. Mogilyovkin B. A. *Kar' yerniy rost: diagnostika, tekhnologii, trening* [Career Growth: Diagnosis, Technology, Training]. St. Petersburg, Rech Publ., 2007. 336 p. (in Russian).
5. Moll E. G. *Upravleniye kar' yeroymenedzhera* [Management of Manager's Career]. St. Petersburg, Piter Publ., 2003. 352 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. Muchinsky P. *Psikhologiya, professiya, kar' yera* [Psychology, Profession, Career]. St. Petersburg, Piter Publ., 2004. 539 p. (in Russian).
8. Povarenkov Yu. P., Slepko Yu. N., Tsymbalyuk A. E. *Sistemogenez deyatel'nosti professionala* [System-Genesis of Professional's Activity]. Yaroslavl, RIO YaSPU, 2019. 162 p. (in Russian).
9. *Sluzhebnyaya kar' yera* [Service Career]. Total ed. by E. V. Okhotskiy. Moscow, Ekonomika Publ., 1998. 302 p. (in Russian).
10. Havighurst R. J. Stages of Vocational Development. In: H. Borow, ed. *Man in a World at Work*. Boston, Houghton Mifflin, 1964, pp. 17–32.
11. Osipov S. H. Convergence in Theories of Career Choice and Development: Review and Prospect. *Journal of Vocational Behavior*, 1990, vol. 37, no. 3, pp. 340–356.
12. Super D. E. *The Psychology of Careers*. New York, Harper & Brothers, 1957. 366 p.
13. Super D. E. Toward a Comprehensive Theory of Career Development. In: D. H. Montrose, S. J. Shinkman, eds. *Career Development: Theory and practice*. Springfield IL, Charles C. Thomas, 1992, pp. 35–64.
14. Barantsev R. G. *Sinergetika v sovremenom estestvoznani* [Synergetics in Modern Natural Sciences]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2003. 144 p. (in Russian).
15. Zeyer E. F., Symanyuk E. E. *Psikhologiya professional'nykh destruktivnykh funktsiy* [Psychology of Professional Destructive Functions]. Moscow, Academicheskii proekt Publ., 2005. 240 p. (in Russian).
16. B. G. Anan'yev, E. I. Stepanova, eds. *Razvitiye psikhofiziologicheskikh funktsiy vzroslykh lyudey* [The Development of Adults' Psychophysiological Functions]. In 2 parts. Moscow, Pedagogika Publ., 1972. Part 1. 245 p. (in Russian).
17. *Razvitiye psikhofiziologicheskikh funktsiy vzroslykh lyudey* [The Development of Adults' Psychophysiological Functions]. In 2 parts. B. G. Anan'yev, E. I. Stepanova, eds. Moscow, Pedagogika Publ., 1972. Part 2. 198 p. (in Russian).
18. Tolochek V. A. Quasi-Diagnostics and Problems of Holistic Study of Person. *Mir psikhologii* [The World of Psychology], 2004, no. 4, pp. 100–111 (in Russian).
19. 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).
20. Tolochek V. A., Denisova V. G. Dynamics of Professional Formation in Subjects' Representations: Self-Esteem as Self-Sufficient Empirical Data. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2013, vol. 34, no. 6, pp. 26–39 (in Russian).
21. Tolochek V. A. *Professional'naya kar' yera kak sotsial'no-psikhologicheskii fenomen* [Professional Career as Socio-Psychological Phenomenon]. Moscow, Psychology Institute of the RAS Publ., 2017. 262 p. (in Russian).
22. Anan'yev B. G. *O problemakh sovremenogo chelovekoznaniiya* [On Problems of Modern Human Knowledge]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 272 p. (in Russian).
23. Ya. I. Petrov, executive ed. *Vozrastnyye osobennosti psikhicheskikh funktsiy vzroslykh v period zrelosti (41–46 let)* [Age Features of Adults' Mental Functions during Maturity Period (41–46 years)]. Moscow, APN Publ., 1984. 88 p. (in Russian).
24. Shadrikov V. D. *Problemy sistemogeneza professional'noy deyatel'nosti* [Problems of System-Genesis of Professional Activity]. Moscow, Nauka Publ., 1982. 184 p. (in Russian).
25. Greenhaus J. H. *Career Management*. New York, Dryden Press, 1987. 526 p.
26. Tolochek V. A. Professional Career: Research, Results, Possible Research Prospects. *Izv. Saratov Univ. (N. S.). Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 19–29 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2019-8-1-19-29
27. Tolochek V. A. Professional Career: Linear-Stage and Stage-Procedural Approaches. *Izv. Saratov Univ. (N. S.). Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 121–131 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2019-8-2-120-131
28. Tolochek V. A. Professional Career: Synergistic Approach. Part 1. *Izv. Saratov Univ. (N. S.). Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, no. 1, pp. 13–24 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-13-24>
29. *Zdorovaya lichnost'* [Healthy Personality]. G. S. Nikiforov, ed. St. Petersburg, Rech Publ., 2013. 400 p. (in Russian).
30. Adizes I. *Managing Corporate Lifecycles*. Paramus, N. J., Prentice Hall, 1999. 520 p.
31. Bakker A. B., Bal P. M. Weekly Work Engagement and Performance: A Study among Starting Teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2010, vol. 83, pp. 189–206.
32. Clarke S. Safety Leadership: A Meta-Analytic Review of Transformational and Transactional Leadership Styles as Antecedents of Safety behaviours. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2013, vol. 86 (1), pp. 22–49.
33. Cohen S. G., Chang L., Ledford G. E. A Hierarchical Construct of Self-Management Leadership and Its Relationship to Quality of Work Life and Perceived Work Group Effectiveness. *Personnel Psychology*, 1997, vol. 50, no. 2, pp. 275–308.
34. Hall D. T., Mirvis P. H. The New Career Contract Developing the Whole Person at Midlife and Beyond. *Journal of Vocational Behavior*, 1995, vol. 35, pp. 64–75.
35. Bocharova E. E. Cultural and Historical Factors in Determining Direction of Youth's Social Activity. *Izv. Saratov Univ. (N. S.). Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, no. 4 (32), pp. 348–361 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-348-361>



36. 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 nauchniy tsentr Publ., 2011. 194 p. (in Russian).
37. Panov V. I. *Ekologicheskaya psikhologiya. Opyt postroyeniya metodologii* [Ecological Psychology. Experience of Building Methodology]. Moscow, Nauka Publ., 2004. 244 p. (in Russian).
38. Shamionov R. M., Grigor'yeva M. V. *Psikhologiya sub'yektivnogo blagopoluchiya i sotsial'noy adaptatsii lichnosti* [Psychology of Personality's Subjective Well-Being and Social Adaptation]. Saratov, Saratov Univ. Publ., 2014. 196 p. (in Russian).
39. Tolocek V. A. Subject's Coupled Professional Career: Contexts and Measurements. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravleniye* [Human. Community. Management], 2011, no. 2, pp. 48–61 (in Russian).
40. Postlyakova Yu. V. Resources and Resilience Development of Adoptive Parents' Applicants in the Training. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda* [Institute of Psychology Russian Academy of Sciences], 2016, vol. 1, no. 1, pp. 272–283 (in Russian).
41. G. S. Nikiforov, ed. *Psikhologiya zdorov'ya* [Psychology of Health]. St. Petersburg, 2003. 488 p. (in Russian).
42. Zhuravlev A. L., Nestik T. A. *Psikologiya upravleniye sovmestnoy deyatel'nost'yu: Novyye napravleniya issledovaniy* [Psychology of management of joint activity. New directions of research]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2010. 198 p. (in Russian).
43. Karpov A. V. *Refleksivnaya determinatsiya deyatel'nosti i lichnosti* [Reflexive Determination of Activity and Personality]. Moscow, RAO Publ., 2012. 320 p. (in Russian).
44. Mazilov V. A. *Metodologiya psikhologicheskoy nauki: Istoriya i sovremennost'* [Methodology of Psychological Science: History and Present]. Yaroslavl, RIO YaYPU, 2017. 419 p. (in Russian).
45. Kapitsa S. P., Kurdyumov S. P., Malinetskiy G. G. *Sinergetika i prognozy budushchego* [Synergetics and Forecasts of Future]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2003. 288 p. (in Russian).
46. Nikolis G., Prigozhin I. *Poznaniye slozhnogo* [Cognition of Complexity]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2003. 344 p. (in Russian).
47. Vodop'yanova N. E. *Resursnoye obespecheniye protivodeystviya professional'nomu vygoraniyu sub'yektov truda (na primere spetsialistov «sub'yekt-sub'yektnykh» professiy)* [Resource Support for Counteracting Professional Burnout of Subjects of Labor (Example of Specialists of "Subject-Subject" Professions): Autoref. Diss. Dr. Sci. (Psychol.). St. Petersburg, 2014. 48 p. (in Russian).
48. Laktionova A. I. *Zhiznesposobnost' i sotsial'naya adaptatsiya podrostkov* [Adolescents' Vitality and Social Adaptation]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2017. 248 p. (in Russian).
49. Makhnach A. V. *Zhiznesposobnost' cheloveka i sem'i: sotsial'no-psikhologicheskaya paradigm* [Vitality of Person and Family: Socio-Psychological Paradigm]. Moscow, Psychology Institute RAS Publ., 2016. 480 p. (in Russian).
50. Makhnach A. V., Laktionova A. I., Postlyakova Yu. V. Role of Family Resources in Selection of Candidates for Substituting Parents. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2015, vol. 36, no. 1, pp. 108–122 (in Russian).
51. Rubinshteyn S. L. *Bytiye i soznaniye. Chelovek i mir* [Being and Consciousness. Person and World]. St. Petersburg, Piter Publ., 2003. 512 p. (in Russian).

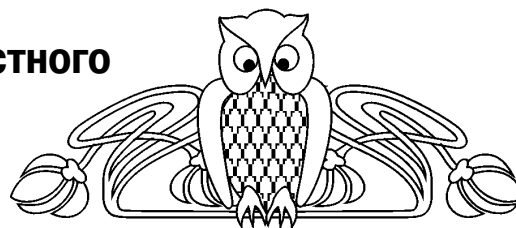
Cite this article as:

Vladimir A. Tolocek. Professional Life: Synergetic Approach. Part 2. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 2 (34), pp. 126–139 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-126-139>



УДК 159.9

Особенности эмоционально-личностного благополучия представителей социономических профессий (врачей и психологов)



Л. В. Карапетян

Карапетян Лариса Владимировна, доктор психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, karapetyanl@mail.ru

В современном обществе, характеризующемся стремительным изменением, нестабильностью, турбулентностью, повышается значимость деятельности специалистов социономического профиля, главной функцией которых является помощь людям. Яркими представителями данного профессионального сегмента являются врачи и психологи. Такие личностные качества, как ответственность, дисциплинированность, эмпатия, необходимы специалистам для эффективного ведения профессиональной деятельности, оказания своевременной и качественной помощи нуждающимся в ней. При этом встает вопрос: какие качества должны быть сформированы у врачей и психологов для поддержания собственного внутреннего благополучия? Цель данного исследования – выявить различия в эмоционально-личностном благополучии врачей и психологов ($n = 339$). Гипотеза исследования раскрывает предположение о том, что эмоционально-личностное благополучие врачей и психологов различается в плане его выраженности, устойчивости, психологических коррелятов, детерминант, а также семантического наполнения понятий, входящих в его структуру. В исследовании использованы следующие методики: «Самооценка эмоционально-личностного благополучия» (СЭЛБ), «Незаконченные предложения», «Социально-психологическая адаптация» (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонд в адаптации А. К. Осницкого, «Профессиональное выгорание» (ПВ) К. Маслач в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой. Выявлено, что уровень эмоционально-личностного благополучия у врачей выше, чем у психологов. При этом у психологов более широкие возможности для социально-психологической адаптации, чем у врачей. Представители обеих групп демонстрируют проявления профессионального выгорания, что свидетельствует о том, что и врачи, и психологи в некоторой степени испытывают на себе негативное воздействие профессиональной деятельности. Представители исследуемых профессиональных категорий имеют положительные ассоциации с понятиями, характеризующими благополучие, но психологи более толерантны к проявлениям внутреннего неблагополучия.

Ключевые слова: эмоционально-личностное благополучие, адаптация, профессиональное выгорание, имплицитные представления, врачи, психологи.

Поступила в редакцию: 09.01.2020 / Принята: 25.02.2020 / Опубликована: 30.06.2020

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

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-140-147>

Введение

Социальные, экономические, политические изменения, происходящие в современном мире, зачастую приводят к нестабильности психологического состояния человека. Высокая динамика и турбулентность внешних условий обуславливают необходимость изучения факторов, лежащих в основании баланса эмоций, переживания удовлетворенности разными сторонами жизнедеятельности, внутреннего благополучия личности. Проблема внутреннего благополучия начинает занимать центральное место не только в зарубежной (Н. Бредбурн, Р. Деси, Э. Диннер, К. Рифф и др.), но и отечественной психологии. Проблема субъективного благополучия в России в последние десятилетия нашла отражение в работах К. А. Абулхановой-Славской, Е. Е. Бочаровой, И. А. Джидарьян, Л. В. Куликова, Р. М. Шамионова и многих других как известных, так и молодых ученых. Исследование субъективного благополучия направлено на изучение его структуры [1–3], макропсихологических детерминант [4], этнопсихологических детерминант [5–7], ценностной детерминации [8, 9], взаимосвязи благополучия и социальной активности [10, 11], благополучия и представлений [12, 13], экономических факторов [14]. Учеными выявлены личностные, социокультурные, социально-психологические, социально-демографические детерминанты переживания благополучия. Следует отметить, что, несмотря на актуальность и широкое признание необходимости изучения проблемы внутреннего благополучия, детального анализа требует проблема благополучия личности в профессиональной сфере. Необходимость изучения детерминант внутреннего благополучия врачей и психологов обусловлена большим количеством проблем, сопутствующих процессу помощи человеку в восстановлении его физического и психологического здоровья [15]. Выполнение данных видов профессиональной деятельности требует огромных душевных, эмоциональных затрат, поэтому серьезные требования предъявляются к эмоциональной стороне личности специалистов, а ответственность за жизнь, здоровье и психологическое состояние пациентов и клиентов требует оптимальной сформированности определенных личностных качеств [16]. В связи с этим мы предлагаем исследовать эмоционально-личностное благополучие врачей и психологов для определения конкретных «мишеней» работы по психологическому сопровождению специалистов из вышеназванных профессиональных категорий.



Цель исследования, представленного в статье, – выявить различия в эмоционально-личностном благополучии врачей и психологов ($n = 339$). *Предположительно* эмоционально-личностное благополучие врачей и психологов различается в плане выраженности, устойчивости, психологических коррелятов, детерминант, а также семантического наполнения понятий, входящих в структуру эмоционально-личностного благополучия.

Эмоционально-личностное благополучие – это целостное экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним миром, возникающее в процессе жизни, деятельности и общения человека. Результатом нарушения такой гармонии является переживание состояния эмоционально-личностного неблагополучия [17, с. 102].

Процедура и методы

Участники. Выборку исследования составили 339 человек, из них 85 врачей (77,65% – женщины и 22,35% – мужчины) и 254 психолога (82,68% – женщины и 17,32% – мужчины). Возраст респондентов варьировался от 20 до 60 лет.

Методики. Для исследования эмоционально-личностного благополучия нами была создана исследовательская методика «Самооценка эмоционально-личностного благополучия» (СЭЛБ) [17, с. 106]. Респонденты заполняли бланк с девятью моношкалами – «счастливый», «успешный», «пессимист», «везучий», «компетентный», «несчастливый», «оптимист», «надежный», «завистливый», – оценивая себя в настоящий момент по каждой из девяти моно-

шкал по 7-балльной системе от 1 («совершенно точно нет») до 7 («совершенно точно да»). Далее вычислялись суммарные показатели: показатель эмоционального благополучия А («счастливый», «везучий», «оптимист»), показатель личностного благополучия В («успешный», «компетентный», «надежный»), (А+В) – суммарный показатель эмоционального и личностного благополучия, показатель неблагополучия С («пессимист», «несчастливый», «надежный») и общий индекс эмоционально-личностного благополучия (А+В–С) [17].

Для исследования психологических детерминант эмоционально-личностного благополучия применялись методики «Социально-психологическая адаптация» К. Роджерса и Р. Даймонд (СПА) в адаптации А. К. Осницкого [18], «Профессиональное выгорание» К. Маслач (ПВ) в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой [19] и методика «Незаконченные предложения» [17, с. 108].

Методы. При обработке полученных данных применялись двухшаговый кластерный анализ, непараметрический критерий различий Колмогорова–Смирнова, φ^* – угловое преобразование Фишера, непараметрический коэффициент корреляции r – Спирмена, контент-анализ.

Результаты и их интерпретация

Полученные по методике СЭЛБ результаты показали, что эмоционально-личностное благополучие врачей и психологов имеет как сходство, так и различия (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Средние значения параметров самооценки эмоционально-личностного благополучия у врачей и психологов и достоверность различий между ними (критерий Колмогорова–Смирнова)

Mean values of self-evaluation of emotional and personal well-being in doctors and psychologists and the reliability of differences between them (Kolmogorov–Smirnov test)

Параметры СЭЛБ	М Врачи $n = 85$	М Психологи $n = 256$	p
Счастливый	5,21	5,20	,641
Везучий	4,88	4,98	,451
Оптимист	5,48	5,49	,817
Успешный	5,06	4,89	,160
Компетентный	5,49	4,63	,000
Надежный	6,06	5,50	,000
Пессимист	1,99	2,30	,123
Несчастливый	1,79	1,83	,921
Завистливый	1,49	1,75	,037
А («счастливый», «везучий», «оптимист»)	15,58	15,68	,536
В («успешный», «компетентный», «надежный»)	16,61	15,02	,000
А+В	32,19	30,69	,032
С («пессимист», «несчастливый», «завистливый»)	5,27	5,87	,158
Индекс СЭЛБ	26,92	24,82	,046



И врачи, и психологи ощущают себя одинаково счастливыми, везучими, оптимистичными и успешными. Показатели эмоционально-личностного неблагополучия «пессимист» и «несчастливый» выражены у них одинаково слабо. Вместе с тем врачи достоверно выше оценивают свою компетентность и надежность, а психологи ставят более высокие оценки по показателю «завистливый». У врачей достоверно более высокие оценки по суммарному показателю личностного благополучия «В» и обобщенному показателю эмоционально-личностного благополучия «Индекс СЭЛБ», что позволяет считать эмоционально-личностное благополучие врачей более выраженным в сравнении с психологами.

На основании оценок по отдельным моношкалам методики СЭЛБ был проведен двухшаговый кластерный анализ, в результате которого респонденты были разделены на четыре подгруппы – две позитивные (с выраженной и слабой позитивной СЭЛБ) и две негативные (со слабой и выраженной негативной СЭЛБ). Представленность в каждом

профессиональном сегменте выделенных типов СЭЛБ отражена в табл. 2.

Группа с выраженным позитивным типом СЭЛБ имеет достоверно больший объем в выборке врачей, тогда как большинство психологов имеют слабый позитивный тип самооценки эмоционально-личностного благополучия. Полученные результаты могут говорить как о более высокой степени эмоционально-личностного благополучия врачей, так и о глубокой рефлексивности, критичности психологов, которые вдумчиво, осознанно ставили оценки по методике СЭЛБ.

Для определения особенностей эмоционально-личностного благополучия в каждой профессиональной группе рассмотрим адаптационные возможности входящих в нее специалистов.

Анализ средних значений исходных показателей методики СПА с позиции их соответствия норме (табл. 3) показал, что респонденты в обеих профессиональных группах имеют высокие адаптационные возможности. Выше нормы значения по суммарному показателю «адапта-

Таблица 2/ Table 2

Распределение выборок врачей и психологов на группы с разными типами самооценки эмоционально-личностного благополучия (по ϕ^* – угловому преобразованию Фишера)

Distribution of samples of doctors and psychologists into groups with various types of self-evaluation of emotional and personal well-being (according to ϕ^* – Fisher transformation)

Типы СЭЛБ Группы респондентов	Выраженная позитивная СЭЛБ		Слабая позитивная СЭЛБ		Слабая негативная СЭЛБ		Выраженная негативная СЭЛБ	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Врачи	25	29,41	32	37,65	19	22,35	9	10,59
Психологи	40	15,75	136	53,54	53	20,87	25	9,84
ϕ^*	2,64**		-2,56**		0,278		0,198	

Примечание. $\phi^*_{крит.} = 1,64, p \leq 0,05; \phi^{**}_{крит.} = 2,31, p \leq 0,01$.

Таблица 3 / Table 3

Средние значения параметров социально-психологической адаптации в профессиональных группах и достоверность различий между ними (критерий Колмогорова–Смирнова)

Mean values of socio-psychological adaptation parameters in professional groups and the reliability of differences between them (Kolmogorov–Smirnov test)

Параметры социально-психологической адаптации	Норма	Врачи <i>n</i> = 85	Психологи <i>n</i> = 186	<i>p</i>
Адаптация	68–136	137,24	143,77	,021
Дезадаптация	68–136	69,87	68,83	,654
Самопрятие	22–42	45,81	48,82	,005
Непрятие себя	14–28	11,15	11,15	,996
Принятие других	12–24	25,40	25,57	,714
Непринятие других	14–28	14,12	13,66	,545
Эмоциональный комфорт	14–28	21,16	24,46	,000
Эмоциональный дискомфорт	14–28	13,76	14,54	,703
Интернальность	26–52	56,08	56,03	,559
Экстернальность	18–36	13,80	17,05	,006
Доминирование	6–12	8,81	10,19	,002
Ведомость	12–24	17,18	16,60	,708
Уход от проблем	10–20	11,48	12,39	,209



ция», а также по таким компонентам адаптации, как «самопрятие», «принятие других», «интернальность». Это значит, что и те и другие специалисты позитивно воспринимают себя как личность, положительно относятся к окружающим людям, а ответственность склонны брать на себя. Вместе с тем в обоих профессиональных сегментах ниже нормы значения по таким параметрам дезадаптации, как «непрятие себя» и «экстернальность», что говорит о некотором снижении критичности по отношению к себе и определенном дефиците возможности делегировать ответственность за происходящее окружающим людям, а также признании роли обстоятельств в том, что происходит. Кроме того, у психологов достоверно выше, чем у врачей, значения по исходному суммарному показателю «адаптация» и по исходным показателям «самопрятие», «эмоциональный комфорт», «интернальность» и «доминирование», что позволяет считать психологов обладающими более высокими возможностями для социально-психологической адаптации, чем врачи.

Рассмотрим специфику корреляционных связей параметров методики СЭЛБ с интегральными

показателями методики СПА в сравниваемых профессиональных сегментах (табл. 4).

Очевидно, что в группе психологов социально-психологическая адаптация в большей степени детерминирует их эмоционально-личностное благополучие в сравнении с группой врачей (у психологов 67 достоверных связей из 84 возможных, у врачей – 34). Особо отметим, что с интегральными показателями адаптации в группе врачей в основном имеют отрицательные корреляционные связи показатели неблагополучия «пессимист», «несчастливый», «завистливый». И в той и в другой профессиональной группе наименьшее количество связей обнаружено с интегральным показателем «доминирование»: психолог, занимающий во взаимодействии активную позицию, оценивает себя как везучий и компетентный, а врач с выраженным стремлением к доминированию не считает себя пессимистом. При этом только у врачей обобщенный показатель СЭЛБ коррелирует с интегральным показателем «доминирование». Необходимо отметить, что большое количество связей эмоционально-личностного благополучия с показателями адаптации, проявившееся в группе психологов, свидетельствует о нестабильности

Таблица 4 / Table 4

Значимые корреляционные связи в профессиональных группах между параметрами самооценки эмоционально-личностного благополучия и интегральными показателями СПА

Significant correlation connections in professional groups between the parameters of self-evaluation of emotional and personal well-being and integral parameters of socio-psychological adaptation

Интегральные показатели СПА	Адаптация		Самопрятие		Принятие других		Эмоциональный комфорт		Интернальность		Доминирование	
	Врачи	Психологи	Врачи	Психологи	Врачи	Психологи	Врачи	Психологи	Врачи	Психологи	Врачи	Психологи
1		,30***		,21**		,18*		,37***		,24***		
2				,16*	,22*			,21**				,15*
3		,40***		,40***		,34***	,26*	,41***		,29***		
4		,25***		,26***		,17*		,33***		,23**		
5		,21**		,24***				,26***		,20**		,16*
6		,16*	,26*		,30**	,20**		,17*		,23**		
7	-,23*	-,37***		-,39***	-,23*	-,31***	-,33**	-,34***	-,30**	-,26***	-,27*	
8	-,32**	-,33***		-,30***	-,29**	-,22**	-,29**	-,36***	-,24*	-,27***		
9	-,29**	-,37***	-,23*	-,30***	-,25*	-,31***		-,29***	-,25*	-,34***		
10		,37***		,32***		,25***	,26*	,43***		,26***		
11		,30***		,28***	,23*	,24***	,22*	,36***		,31***		
12		,39***		,34***	,24*	,28***	,28**	,46***		,33***		
13	-,40***	-,44***	-,31**	-,42***	-,35***	-,36***	-,41***	-,40***	-,37***	-,34***	-,31**	
14	,30**	,46***	,24*	,42***	,33**	,36***	,36**	,49***	,25*	,38***	,27*	

Примечание 1. Для врачей ($n = 85$) *** $r = 0,35$, $p \leq 0,001$; ** $r = 0,28$, $p \leq 0,01$; * $r = 0,22$, $p \leq 0,05$; для психологов ($n = 186$) *** $r = 0,24$, $p \leq 0,001$; ** $r = 0,19$, $p \leq 0,01$; * $r = 0,15$, $p \leq 0,05$;

Примечание 2. 1 – «счастливый», 2 – «оптимист», 3 – «везучий», 4 – «успешный», 5 – «компетентный», 6 – «надежный», 7 – «пессимист», 8 – «несчастливый», 9 – «завистливый», 10 – А, 11 – В, 12 – А+В, 13 – С, 14 – А+В–С.



этого актуального состояния, его зависимости от изменений в отношении к себе, к людям, необходимости принятия ответственности и степени эмоционального комфорта.

Перейдем к рассмотрению того, как связано эмоционально-личностное благополучие с профессиональным выгоранием. В обеих группах эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция сформированы в пределах среднего уровня выраженности, что свидетельствует о том, что и врачи, и психологи в некоторой степени испытывают на себе негативное воздействие профессиональной деятельности (значимых различий нет). У врачей ($n = 36$) деперсонализация отрицательно коррелирует с моношкалой «надежный» ($r = -0,43$; $p \leq 0,01$) и положительно – с суммарным показателем личностного благополучия В ($r = -0,39$; $p \leq 0,05$), т. е. врачи, негативно или равнодушно относящиеся к пациентам, низко оценивают степень своей надежности и в целом имеют низкие показатели личностного компонента эмоционально-личностного благополучия. У психологов ($n = 30$) большинство полученных корреляций также относится к параметру «деперсонализация»: обнаружены отрицательные корреляции с моношкалой «счастливый» ($r = -0,40$; $p \leq 0,05$), «успешный» ($r = -0,46$; $p \leq 0,01$), суммарным показателем эмоционального показателя А ($r = -0,39$; $p \leq 0,05$) и индексом СЭЛБ ($r = -0,42$; $p \leq 0,05$). Есть также отрицательная корреляция показателя «успешный» с параметром «эмоциональное истощение».

Рассмотрим особенности имплицитных представлений о понятиях, связанных с эмоционально-личностным благополучием, в группах врачей и психологов. Для их выявления нами была использована методика «Незаконченные предложения». При заполнении анкеты необходимо было продолжить 10 фраз, выразив тем самым свое общее отношение к значимым аспектам жизни, связанным с благополучием / неблагополучием. Для проверки статистических различий между результатами, полученными в профессиональных группах врачей и психологов, использовался критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера. Полученные данные позволили выделить особенности представлений респондентов, соответствующие компонентам эмоционально-личностного благополучия – эмоционального (А), личностного (В), а также показателя неблагополучия (С). В выполнении методики участвовали 36 врачей и 90 психологов.

Первый ряд предложений, которые необходимо было продолжить, был направлен на изучение позитивного эмоционального компонента благополучия и связан с понятием «везение». Эмоциональная реакция на везение других проверялась с помощью предложения «Если другому человеку повезло, это вызывает у меня чувство...». В обеих группах это обстоятельство вызывает положительные эмоции, но в одном

случае пассивные, в другом – активные. Так, у психологов достоверно чаще возникает чувство уважения ($p \leq 0,01$), а у врачей стремление действовать ($p \leq 0,01$). Предложение «Обычно везет тем, кто...» было направлено на персонификацию везучего человека. Респонденты из обеих профессиональных сегментов считают, что везет тем, у кого есть цель и кто ее добивается, но процент ответивших подобным образом в группе врачей достоверно выше ($p \leq 0,01$). В группе психологов достоверно больше ответивших, что везет просто удачливым ($p \leq 0,01$), а также тем, кто этого не заслуживает (в группе врачей таких ответов нет). С помощью задания назвать черты характера везучего человека проводилась конкретизация образа везучего человека. Представители обеих профессиональных групп считают, что везучим присуща целеустремленность, а также оптимизм. При этом психологи достоверно чаще указывали на уверенность в себе ($p \leq 0,05$) и рискованность, смелость ($p \leq 0,01$). Таким образом, в имплицитных представлениях о везении как компоненте эмоционального благополучия в группе врачей подчеркивается роль активности человека, его интернальности, возможности влиять на то, чтобы повезло. В ответах психологов большее значение придается элементу случайности, необходимости рисковать.

Второй ряд предложений был связан с позитивным личностным компонентом благополучия и опирался на дефиницию «успех». Для категоризации успеха необходимо было продолжить предложение «Успех это...». Примечательно, что психологи достоверно чаще связывают успех с достижением цели ($p \leq 0,05$), а врачи – с удачей, обстоятельствами ($p \leq 0,01$), только у врачей успех ассоциируется со значимыми людьми, карьерой и материальным благосостоянием. Конкретизация успеха проверялась с помощью ассоциаций, и респондентом было предложено подумать над тем, с чем можно сравнить успех. Врачи ассоциируют успех со счастьем ($p \leq 0,05$), а психологи со старанием, усердием, итогом труда ($p \leq 0,01$). Персонификация успеха («Успешный человек – это...») не имеет достоверных различий. Респонденты из обеих выборок в качестве основной назвали характеристику «добивается цели, реализует себя», хотя процент психологов, давших такой ответ, несколько больше (различия недостоверны, но выявлены в качестве статистической тенденции). Итак, имплицитные представления об успехе со стороны врачей связываются со внешними факторами – значимыми людьми, карьерой, материальным аспектом, тогда как психологи соотносят успех со старанием и усердием на пути к достижению цели.

Третий блок вопросов предназначался для изучения неблагополучия, и его основополагающими понятиями были «неудача» и «невезение». С помощью предложения «Если мне не повезло, то я...» респонденты выражали поведенческое



и эмоциональное отношение к собственной неудаче. Психологи достоверно чаще, чем врачи, давали продолжение «расстраиваюсь, огорчаюсь» ($p \leq 0,01$), у врачей более частыми были ответы «не огорчаюсь» ($p \leq 0,01$) и «пытаюсь исправить» (выявленные различия проявились на уровне статистической тенденции). Предложение «Неудачники – это те, кто...» было дано с целью персонификации неудачника. Врачи достоверно чаще определяли неудачников как ленивых, пассивных и трусливых ($p \leq 0,01$), а психологи – как тех, кому не повезло ($p \leq 0,01$). Конкретизируя образ неудачника через перечисление черт его характера, врачи достоверно чаще отмечали завистливость ($p \leq 0,01$), нарушения психики и работы нервной системы ($p \leq 0,05$), озлобленность и упрямство ($p \leq 0,05$). Психологи отдавали предпочтение таким качествам неудачника, как недоверчивость и скрытность ($p \leq 0,01$), а также неумение справляться с трудностями ($p \leq 0,05$). То есть врачи в случае возникновения состояния неблагополучия готовы предпринимать усилия, чтобы с ним справиться, и неудачник как человек, не справившийся с этим состоянием, воспринимается ими более негативно, чем психологами.

Выводы

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Эмоционально-личностное благополучие врачей и психологов как представителей помогающих профессий требует углубленного изучения в силу высокого риска возникновения негативных психоэмоциональных состояний.

2. Врачи имеют более высокий уровень эмоционально-личностного благополучия, чем психологи. При этом эмоционально-личностное благополучие врачей является более автономным, устойчивым, а эмоционально-личностное благополучие психологов – более детерминированным.

3. Представители обеих профессиональных групп имеют выраженные адаптационные возможности, но эмоционально-личностное благополучие у врачей в меньшей степени связано с социально-психологической адаптацией, чем у психологов.

4. И врачи, и психологи испытывают профессиональное выгорание среднего уровня сформированности. У врачей оно в меньшей степени связано с эмоционально-личностным благополучием, чем у психологов, но при этом профессиональное выгорание врачей связано с личностным компонентом эмоционально-личностного благополучия, а психологов – с эмоциональным. В группе психологов проявления деперсонализации связаны с тем, насколько эти специалисты ощущают себя счастливыми, успешными и благополучными в целом.

5. У респондентов из обеих профессиональных выборок понятия, связанные с эмоционально-личностным благополучием, вызывают поло-

жительные ассоциации. Вместе с тем существует разница в содержании исследуемых имплицитных представлений. У врачей, чье эмоционально-личностное благополучие выше, чем у психологов, понятия везения и успеха воспринимают как идентичные, но при этом вариативность положительных характеристик больше. Психологи же четко дифференцируют определяемые понятия, их имплицитные представления отличаются устойчивостью, четкостью, но при этом малой вариативностью, что, возможно, наравне с другими психологическими особенностями, может сужать круг условий (как внешних, так и внутренних), вызывающих состояние эмоционально-личностного благополучия.

6. Выявленные различия свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к оптимизации эмоционально-личностного благополучия в профессиональных сегментах социального типа.

Полученные данные могут быть использованы психологами для профилактики негативных последствий профессиональной деятельности, а также при сопровождении деятельности врачей, специалистов психологических служб и организаций.

Библиографический список

1. Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / под ред. В. Ю. Большакова. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. С. 476–510.
2. Соколова А. С. «Профессионально важные качества» и «профессиональная компетентность» как детерминанты профессиональной успешности // Среднее профессиональное образование. 2010. № 7. С. 47–49.
3. Шамионов Р. М. Критерии субъективного благополучия личности : социокультурная детерминация // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 3 (15). С. 213–218. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2015-4-3-213-218>
4. Журавлев А. Л. Коллективные смыслы как предпосылка личного счастья // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 1. С. 5–15.
5. Бочарова Е. Е. Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности : кросс-культурный аспект // Социальная психология и общество. 2012. Т. 3, № 4. С. 53–63.
6. Джидарьян И. А. Счастье в представлениях обыденного сознания // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 2. С. 40–48.
7. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности : психологическая картина и факторы. Саратов : Научная книга, 2008. 268 с.
8. Бочарова Е. Е. К вопросу о внутренних детерминантах субъективного благополучия личности // Изв. Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. 2008. № 10. С. 226–231.
9. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Ценности культуры и развитие общества. М. : Изд-во ГУ ВШЭ, 2007. 527 с.



10. Абульханова К. А., Александров Ю. И., Брушлинский А. В. Комплексное изучение человека // Вестн. Российского гуманитарного научного фонда. 1996. № 3. С. 11–19.
11. Дикая Л. Г. Становление новой системы психической регуляции в экстремальных условиях деятельности // Принцип системности в психологических исследованиях / ред. Д. Н. Завалишина, В. А. Барабанщиков. М. : Наука, 1990. С. 103–114.
12. Ключева Н. В. Психология переживания культурной травмы и нестабильность России // Медицинская психология в России : электронный научный журнал. 2016. № 6 (41) [Электронный ресурс]. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 13.08.2019).
13. Никитенко П. Д. Представления о мире и самоактуализация личности в процессе профессиональной социализации курсантов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2008. 23 с.
14. Хащенко В. А. Социально-психологическая детерминация субъективного экономического благополучия : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012. 50 с.
15. Карпетян Л. В., Глотова Г. А. Психологические детерминанты эмоционально-личностного благополучия российских трудящихся // Организационная психология. 2018. Т. 8, № 4. С. 8–23.
16. Кухтова Н. В. Компоненты «ядра» личности просоциального специалиста помогающих профессий // Современная образовательная психология в подготовке специалистов помогающих профессий : актуальные проблемы теории и практики оказания помощи другим / под ред. Э. В. Котляровой. Могилев : Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова, 2019. С. 62–67.
17. Карпетян Л. В., Глотова Г. А. Эмоционально-личностное благополучие. Екатеринбург: Уральский институт ГПС МЧС России, 2017. 212 с.
18. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56.
19. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания : диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб. : Питер, 2008. 336 с.

Образец для цитирования:

Карпетян Л. В. Особенности эмоционально-личностного благополучия представителей социоэкономических профессий (врачей и психологов) // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 2 (34). С. 140–147. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-140-147>

Peculiarities of Emotional and Personal Well-Being in the Representatives of Socioeconomic Professionals (Doctors and Psychologists)

Larisa V. Karapetyan

Larisa V. Karapetyan, <https://orcid.org/0000-0002-3209-2750>, Ural Institute for the Humanities, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, 51 Lenina Ave., 620014 Ekaterinburg, Russia, karapetyan@mail.ru

In modern society that is characterized by rapid changes, instability, turbulence, the importance of socioeconomic specialists work is increasing, as their main function is to help people. The prominent representatives of this professional segment are doctors and psychologists. Such personal qualities as responsibility, discipline, and empathy are necessary for specialists to effectively carry out professional activities, provide timely and high-quality assistance to those in need. This raises the question: what qualities should be developed by doctors and psychologists to maintain their own internal well-being? The purpose of this study is to identify differences in the emotional and personal well-being of doctors and psychologists ($n = 339$). The hypothesis of the study is associated with the assumption that emotional and personal well-being of doctors and psychologists differs in terms of its manifestation level, stability, psychological correlates, determinants, as well as semantic content of concepts, which are included in the structure of emotional and personal well-being. The following techniques were used in the course of the study: self-evaluation of emotional and personal well-being, "Incomplete sentences", "Socio-psychological adaptation questionnaire" by C. Rogers and R. Diamond, adapted version by A. K. Osnitsky, "Professional burnout" by K. Maslach, adapted version by N. E. Vodopianova and E. S. Starchenkova. It was revealed that the level of emotional and personal well-being of doctors is higher than that of psychologists.

At the same time, psychologists have higher opportunities for socio-psychological adaptation than doctors. Representatives of both groups demonstrate manifestations of professional burnout, which indicates that both doctors and psychologists experience the negative impact of professional activity to some extent. Representatives of professional categories under study have positive associations with concepts that characterize well-being, but psychologists are more tolerant of manifestations of internal ill-being.

Keywords: emotional and personal well-being; adaptation; professional burnout; implicit representations; doctors; psychologists.

Received: 09.01. 2020 / Accepted: 25.02. 2020 / Published: 30.06.2020

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

References

1. Kulikov L. V. Determinanty udovletvorennosti zhizn'yu [Determinants of Life Satisfaction]. In: V. Yu. Bol'shakov, ed. *Obshchestvo i politika*. [Society and Politics]. St. Petersburg, Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2000. P. 476–510 (in Russian).
2. Sokolova A. S. «Vocationally significant qualities» and «vocational competence» as determinants of vocational effectiveness. *Sredneye professional'noye obrazovaniye* [The Journal of Secondary Vocational Education], 2010, no. 7, pp. 47–49 (in Russian).
3. Shamionov R. M. Criteria of Personality's Subjective Well-Being: Sociocultural Determination. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015, vol. 4, iss. 3 (15), pp. 213–218 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2015-4-3-213-218>



4. Zhuravlev A. L. Collective meanings as premise for personal happiness. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2014, vol. 35, no. 1, pp. 5–15 (in Russian).
5. Bocharova E. E. Relationship between Subjective Well-Being and Social Activity: Cross-Cultural Aspect. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2012, vol. 3, iss. 4, pp. 53–63 (in Russian).
6. Dzhidar'yan I. A. Happiness in Ideas of Everyday Consciousness. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2000, vol. 21, no. 2, pp. 40–48 (in Russian).
7. Shamionov R. M. *Sub'yektivnoye blagopoluchiye lichnosti: psikhologicheskaya kartina i faktory* [Personality's Subjective Well-Being: Psychological Picture and Factors]. Saratov, Nauchnaya kniga Publ., 2008. 268 p. (in Russian).
8. Bocharova E. E. On Issue of Internal Determinants of Subjective Well-Being. *Izv. Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. G. Belinskogo* [Bulletin of Penza State Pedagogical University V. G. Belinsky], 2008, no. 10, pp. 226–231 (in Russian).
9. Lebedeva N. M., Tatarko A. N. *Tsennosti kul'tury i razvitiye obshchestva* [Cultural Values and Development of Society]. Moscow, YU VshE, 2007. 527 p. (in Russian).
10. Abul'khanova K. A., Aleksandrov Yu. I., Brushlinskiy A. V. Comprehensive Study of Person. *Vestnik Rossiyskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda* [Russian Foundation for Basic Research Journal], 1996, no. 3, pp. 11–19 (in Russian).
11. Dikaya L. G. Stanovleniye novoy sistemy psikhicheskoy regulyatsii v ekstremal'nykh usloviyakh deyatel'nosti [Formation of New System of Psychic Regulation in Extreme Conditions of Activity]. In: D. N. Zavalishina, V. A. Barabanshnikov, eds. *Printsip sistemnosti v psikhologicheskikh issledovaniyakh* [Principle of Consistency in Psychological Research. Moscow, Nauka Publ., 1990. P. 103–114 (in Russian).
12. Klyuyeva N. V. Psychology of Experiencing Cultural Trauma and Instability of Russia. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii* (Clinic Psychology in Russia: scientific e-journal), 2016, no. 6 (41). Available at: <http://mprj.ru> (accessed 13 August 2019) (in Russian).
13. Nikitenko P. D. *Predstavleniya o mire i samoaktualizatsiya lichnosti v protsesse professional'noy sotsializatsii kursantov* [Representations of World and Personality's Self-Actualization in the Process of Cadets' Professional Socialization]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Saratov, 2008. 23 p. (in Russian).
14. Khashchenko V. A. *Sotsial'no-psikhologicheskaya determinatsiya sub'yektivnogo ekonomicheskogo blagopoluchiya* [Socio-Psychological Determination of Subjective Economic Well-Being] Thesis Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Moscow, 2012. 50 p. (in Russian).
15. Karapetyan L. V., Glotova G. A. Psychological Determinants of Emotional and Personal Well-Being of Workers: Psychological Determinants. *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational Psychology], 2018, vol. 8, no. 4, pp. 8–23 (in Russian).
16. Kukhtova N. V. Komponenty «yadra» lichnosti prosotsial'nogo spetsialista pomogayushchikh professiy [Components of «Core» of Personality of Prosocial Specialist in Helping Professions]. In: E. V. Kotlyarova, ed. *Sovremennaya obrazovatel'naya psikhologiya v podgotovke spetsialistov pomogayushchikh professiy: aktual'nyye problemy teorii i praktiki okazaniya pomoshchi drugim* [Modern Educational Psychology in Training of Specialists in Helping Professions: Current Problems of Theory and Practice of Helping Others]. Mogilev, Mogilevskij gosudarstvennyj universitet im. A. A. Kuleshova, 2019. P. 62–67 (in Russian).
17. Karapetyan L. V., Glotova G. A. *Emotsional'no-lichnostnoye blagopoluchiye* [Emotional and Personal Well-Being]. Yekaterinburg, Ural'skij institut GPS MChS Rossii, 2017. 212 p. (in Russian).
18. Osnitskiy A. K. Characterization of Social Adaptation. *Psikhologiya i shkola* [Psychology and School], 2004, no. 1, pp. 43–56 (in Russian).
19. Vodop'yanova N. E., Starchenkova E. S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention]. 2nd ed. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 336 p. (in Russian).

Cite this article as:

Larisa V. Karapetyan. Peculiarities of Emotional and Personal Well-being in the Representatives of Socioeconomic Professionals (Doctors and Psychologists). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 2 (34), pp. 140–147 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-140-147>



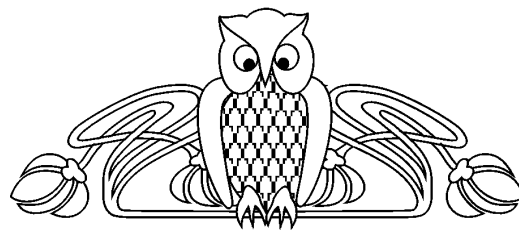
УДК 316.62

Деятельностные характеристики социальной активности молодежи разных возрастных групп

И. В. Арендачук

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

Актуальность исследования связана с недостаточной изученностью форм социальной активности личности во взаимосвязи с характеристиками соответствующей им деятельности и особенностей проявления этой взаимосвязи в разных возрастных группах молодежи. Его цель – выявление наиболее типичных сфер проявления социальной активности молодежи в динамике возрастного развития в соотношении с характеристиками реализуемой в них деятельности. Выборка исследования ($n = 189$; 42% юноши и 58% девушки) была разделена по возрасту на три группы (поперечные срезы): молодежь в возрасте 15–17 лет ($n = 77$; учащиеся школ и колледжей); 18–21 год ($n = 62$; студенты вузов); 22–25 лет ($n = 50$; работающая молодежь). В качестве методического инструментария использовалась авторская анкета, надежность которой подтверждена статистическими критериями: альфа Кронбаха (0,967); стандартизированное альфа (0,968); средняя корреляция между позициями (0,694). Показано, что, независимо от возраста, основными сферами проявления социальной активности молодежи являются досуговая, интернет-сетевая и образовательно-развивающая. В эти сферы жизнедеятельности вовлечено наибольшее число представителей молодежи, и именно в них наблюдается выраженное проявление основных деятельностных характеристик. Установлено, что возраст является фактором, детерминирующим проявление деятельностных характеристик социальной активности (содержание деятельности, ответственность перед собой, стремление к успеху и самоутверждение, преодоление сомнений и страхов, выполнение требований общества) в альтруистической, гражданской, субкультурной, протестной и радикально-протестной формах ее выражения. Определено, что в возрасте 15–17 лет социальная активность проявляется в большем количестве форм социальной активности, которые направлены на социально ориентированную деятельность (процесс и содержание деятельности, выполнение требований общества, проявление личной ответственности). В возрасте 18–21 лет число форм социальной активности, актуальных для молодежи этой группы, несколько снижается, и в целом она ориентирована на личные предпочтения и саморазвитие. В возрасте 22–25 лет тенденция к снижению сохраняется, а социальная активность направлена на осуществление деятельности по удовлетворению личностью своих интересов и потребностей. Эта тенденция заметна и во взаимосвязи форм социальной активности и соответствующих им деятельностных характеристик: к возрасту 22–25 лет число форм социальной активности уменьшается, но их обусловленность включенностью в деятельность возрастает. Результаты исследования могут быть использованы при организации разных видов социально полезной деятельности молодежи с учетом ее возрастных особенностей.



Ключевые слова: молодежь, возрастные группы молодежи, социальная активность, формы социальной активности, деятельностные характеристики социальной активности.

Поступила в редакцию: 08.02.2020 / Принята: 25.02.2020 / Опубликовано: 30.06.2020

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

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-148-161>

Введение

Развитие социальной активности молодежи, стимулирование деятельности молодежных сообществ, организаций и форумов становится приоритетным направлением современной молодежной политики. Наблюдается переход от поддерживающих, адаптационных методов работы с молодежью к методам, содействующим социальному развитию и продуктивной активности личности, вовлечению молодых людей в социальную практику, продвижению их достижений в значимых сферах общественной жизни. Однако их применение будет затруднено, если не учитываются уже имеющиеся тенденции в реализации молодежью социальной активности в разных формах ее проявления. В этой связи приобретают актуальность исследования, направленные на изучение закономерностей в изменении возрастных, процессуальных и содержательных характеристик социальной активности личности как субъекта жизнедеятельности.

Социальную активность в широком смысле можно понимать как сознательную деятельность личности, которая создает социальную реальность, изменяет ее и условия своего существования в ней. Она включает в себя социальные действия и поведение личности, направленные на достижение ее соответствия как индивидуальным, так и групповым нормам и ценностям. В научных исследованиях, посвященных изучению социальной активности, отмечаются ее многоплановый характер, многоуровневая структурно-функциональная организация, динамичность факторов, определяющих ее детерминацию, вариативность направленности в разных сферах общественной жизни. Одним из факторов, определяющих специфику направленности социальной активности молодежи, является возраст.

Молодежь как социальная группа включает в себя молодых людей в возрасте 15–25 лет. Однако



в таком возрастном диапазоне человеку приходится решать очень разноплановые задачи личностного становления. На нижней границе – в возрасте 15–17 лет – цели и задачи жизнедеятельности связаны с включенностью в учебную деятельность и в процесс выбора направления в учебно-профессиональную деятельность, связанную с личностным развитием (это время поиска себя, в том числе и в плане реализации собственной активности). На верхней границе – в возрасте 23–25 лет – цели и задачи развития личности обусловлены вхождением ее в профессиональную среду и реализацией себя в системе личных и профессионально-деловых отношений. Успешность этого вхождения обусловлена тем, насколько решены задачи, связанные с получением образования и соответствующей ему профессии, а также с нахождением основного смысла своей жизнедеятельности – эти задачи личность решает в студенческом возрасте, условные границы которого приходятся на 18–21 год. На протяжении всего периода молодости личность ищет и пробует себя в разных формах социальной активности, и логично предположить, что на разных временных отрезках данного этапа жизненного пути эти формы активности проявляются по-разному (как по силе, так и по направленности) и связаны с доминирующим видом деятельности (учебной, учебно-профессиональной и трудовой). Именно поэтому исследователи научный и практический интерес исследования, рассматривающие во временной перспективе особенности проявления разных форм социальной активности молодежи и обуславливающие их факторы.

Теоретическое обоснование проблемы

На основе анализа теоретико-методологических подходов к определению социальной активности личности и группы Р. М. Шамионов определяет ее как эффект социализации и развития субъекта, реализующего деятельность в отношении социальных субъектов, направленную на их изменение и преобразование, в результате которого изменяется не только сущность социальных объектов и социальная ситуация в целом, но и сам субъект [1, с. 388]. Опираясь на методологию системного подхода (Б. Ф. Ломов, В. А. Ганзен, В. Д. Шадриков и др.), а также позицию метасистемного подхода А. В. Карпова, автор приходит к выводу, что социальная активность может быть представлена как динамическая система со встроенным метасистемным уровнем социальной действительности, которая строится по иерархическому принципу и описывается энергетическими, информационными, временными и пространственными характеристиками. Отличаясь разнородностью и избирательностью, она включает когнитивный, мотивационно-волевой, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты. Применение принципа диахронии, в соответствии с которым характеристики социаль-

ной активности изменяются разнонаправленно, позволяет анализировать социальную активность личности, ее детерминанты и механизмы с позиций системно-диахронического подхода – как разворачивающуюся во времени и пространстве деятельность, имеющую в своем развитии положительную и отрицательную динамику, в результате чего происходит ее согласование и рассогласование на уровне как личности (системы), так и социума (метасистемы) [1, с. 381–382]. Изучение социальной активности молодежи в процессе ее возрастного развития с позиций методологии системно-диахронического подхода позволяет анализировать особенности ее изменения во временной перспективе, а также выявлять согласование и рассогласование между требованиями социальной среды и возможностями личности соответствовать этим требованиям. При этом важным становится не просто анализ тех или иных характеристик деятельности, реализуемой в разных формах социальной активности, но изучение их соотношения – роста, стабилизации и регрессивных изменений в разные возрастные периоды молодости.

Рассмотрение социальной активности в контексте деятельностных характеристик не противоречит разным подходам к определению ее сущности. Наряду с трактовками социальной активности, определяющими ее в разных контекстах – как основной элемент организации жизнедеятельности человека, обладающий системным характером своего формирования и индивидуальностью проявления [2, с. 522], как системообразующий фактор личности, характеризующий ее с позиций ценности для общества и других людей [3, с. 164], как способность и готовность личности быть субъектом социального взаимодействия [4, с. 173], как своеобразный комплекс социальных проявлений, зависящих от ее индивидуальных качеств и социального опыта личности, ее ценностной ориентации, общего уровня культурного развития [5, с. 176], как интегративное нравственно-волевое качество личности, определяющее проявления ее инициативы, самостоятельности, самодеятельности [6, с. 86], – многие исследователи определяют ее через категорию «деятельность». Так, на основе методологического анализа исследований по социальной активности Г. В. Баранова и А. А. Баранов приходят к выводу, что социальная активность может рассматриваться как осознанная и целенаправленная деятельность социальных субъектов, результатом которой является преобразование предметов, процессов и явлений окружающей действительности [7, с. 235]. В исследованиях также отмечается, что, развиваясь в онтогенезе, социальная активность как наивысшая форма проявления активности человека определяется интенсивностью его деятельности в трех основных аспектах – в степени участия в разных сферах деятельности, в проявлении личностных качеств в деятельности и в обще-



ственной значимости полученного в результате деятельности продукта [8, с. 159]. Социальная активность – это сочетание форм человеческой деятельности, намеренно ориентированных на решение стоящих перед обществом задач. Она проявляется во всех сферах общественной жизни – экономической, политической, культурной, духовной – и определяется сущностью самого человека – его неотделимостью от других людей [9, с. 50]. Как сознательная и целенаправленная деятельность социальная активность мотивируется установками субъекта (социально-психологическими, ценностными, профессиональными) [10, с. 352].

Исследования, посвященные изучению особенностей социальной активности молодежи, по характеру их направленности можно разделить на две группы: 1) рассматривающие общие вопросы ее проявления, формирования и развития в разных социально-возрастных группах (школьники, старшеклассники, студенты); 2) изучающие отдельные формы ее проявления в молодежной среде и выявляющие иерархию этих форм в целостной структуре социальной активности.

Акцентируя внимание на возрастной специфике социальной активности, исследователи отмечают, что в юношеские годы она как социальная система потребностей и интересов направлена на осознание личностью предметной стороны общественных отношений и нравственных ценностей общества, на развитие социальных чувств и социально ориентированных потребностей, на включение в практическую деятельность, имеющую социально ценную направленность [11, с. 176]. Социальная активность личности в студенческие годы связана с реализуемым в ходе учебно-профессиональной деятельности стремлением к дальнейшему саморазвитию, самореализации, к согласованию социальных и личных приоритетов в форме реализации социальных проб позиции субъекта социальной активности [12, с. 111]. Социальная активность молодежи носит разнонаправленный характер: с одной стороны, она предстает как попытка преодоления дискриминации в форме объединения молодых людей при отстаивании своей идентичности, права на своеобразие, на существование своих взглядов и способов поведения, с другой – представляет собой попытку демонстрации обществу своей социальной полезности и одновременно достижения личного успеха [13]. Зарубежные исследователи к возрастным особенностям проявления социальной активности молодежи относят феномен альтруистического индивидуализма как одновременную выраженность стремления к самореализации и построению отношений с представителями других поколений [14], выраженность озабоченности окружающим миром, экологией, ориентацию на пост-материалистические ценности, поиск новых социальных связей и стремление к более высокому уровню образования, повышающему перспек-

тивы трудоустройства и участия в общественной жизни [15, с. 11].

В проявлении разных форм социальной активности молодежи также отражается специфика, свойственная возрасту. Кросскультурное исследование молодежи стран Европы показывает, что молодые люди в меньшей степени, чем взрослые граждане, вовлечены в политику и реализуют свою активность в конфронтационных формах нетрадиционной и онлайн-активности посредством социальных сетей и других форм технического прогресса [16], отмечается низкая социально-политическая активность у учащейся и более высокая – у работающей молодежи [17]. В отечественных исследованиях также говорится о невысоком уровне социальной активности молодых людей, реализуемой в основном в деятельности общественных молодежных организаций и объединений [18, с. 145]. И. В. Троцук и К. Г. Сохадзе констатируют отчужденность большей части российской молодежи от активной и социально ответственной общественной жизни, отмечают отсутствие форм включенности в нее, которые представляли бы интерес для большинства и могли бы локализовать потенциал ее социальной активности. По данным авторов, для молодых людей характерны две формы социальной активности – политическая (участие в выборах в органы власти разного уровня) и общественно полезная, проявляющаяся при решении локальных проблем собственного небольшого сообщества [19, с. 64]. Среди других форм доминируют благотворительная активность, поддержка гражданских инициатив, экологических программ, деятельность в различных неформальных объединениях и молодежных организациях [19, с. 65]. По мнению одного из авторов данного исследования, столь низкий уровень проявления социальной активности в молодежной среде обусловлен отсутствием материальной выгоды, желания, интереса, мотивации, времени, недостаточной информированностью о деятельности молодежных организаций и объединений, негативным, неверным представлением об их деятельности, направленностью на поддержание приемлемого уровня жизни для себя и своей семьи [10, с. 355].

Анализ массива научных публикаций по проблеме социальной активности, размещенных в базе данных электронной научной библиотеки eLIBRARY.RU, проведенный А. С. Мельниковой, показывает, что за последние 5 лет (в период с 2014 по 2018 год) научные интересы исследователей неизменно на высоком уровне связаны с изучением социальной активности конкретных социальных групп, процессов ее формирования и развития, видов и форм проявления. Меньшее число публикаций (с выраженной тенденцией к снижению) посвящено теории и методологии исследования социальной активности, исследованию ее как фактора или условия чего-либо (здесь наблюдается повышение научного интереса).



Изучению ресурсного потенциала социальной активности, ее мотивации, проявления в контексте школьного и студенческого самоуправления посвящено небольшое количество научных публикаций [20, с. 85]. Как отмечает автор, в большинстве опубликованных работ основной исследовательский интерес направлен на молодежь и студентов, исследуются виды и формы социальной активности в различных сферах общественной жизни, условия ее воспитания и формирования [20, с. 87]. Опираясь на данные, представленные А. С. Мельниковой, и на результаты собственного научного поиска по проблеме социальной активности, отметим недостаточную изученность процессуальных аспектов социальной активности в контексте возрастного развития личности. В современных научных публикациях довольно подробно описываются возрастные особенности молодежи, анализируются содержательные характеристики социальной активности, рассматривается специфика проявления отдельных ее форм в молодежной среде. Однако все еще требуют изучения вопросы, связанные с поиском ответов о том, каковы особенности социальной активности в динамике возрастного развития молодых людей, какие формы активности доминируют в разные возрастные периоды их социального развития и как в связи с ними меняется иерархия выраженности форм социальной активности и соответствующие ей социально-психологические факторы (мотивация, ценностно-смысловые ориентации, включенность в деятельность и социальные группы и пр.). Ранее нами были предприняты попытки поиска ответов на некоторые поставленные вопросы: были проанализированы сходство и различия в выраженности форм социальной активности в группах молодежи 18–21 и 22–25 лет, установлены отличия в их ценностно-смысловой обусловленности [21], изучена взаимосвязь форм социальной активности молодежи и определяющих их ценностно-смысловых факторов [22], в том числе в группах молодежи, отличающихся разными условиями жизнедеятельности [23]. Продолжением начатого исследования стало изучение возрастных особенностей проявления социальной активности молодежи как субъекта деятельности, отдельные результаты которого представлены в данной статье.

Материалы и методы

Методология исследования базируется на системно-диахроническом подходе [1, 24]. *Цель исследования* – определение наиболее типичных сфер проявления социальной активности молодежи в динамике возрастного развития (методом поперечных срезов) в соотношении с характеристиками деятельности, соответствующей этим сферам активности. *Гипотеза исследования* основана на предположении, что в возрастной динамике развития проявление социальной активности в

разных формах имеет тенденцию к уменьшению сфер ее реализации, при этом в более раннем возрасте она связана с социально ориентированными характеристиками соответствующей ей деятельности, а к более позднему возрасту деятельность приобретает личностную значимость.

Участники исследования. Исследование выполнено на выборке 189 человек в возрасте 15–25 лет (42% юноши и 58% – девушки), проживающих в областном центре (г. Саратов, $n = 106$; 56% выборки) и в малом городе (г. Балаково Саратовской области, $n = 83$; 44% выборки). По уровню образования выборка включала молодежь, имеющую основное общее образование (52%), полное общее среднее образование (22%), среднее профессиональное и высшее образование (25%). По возрасту выборка была разделена на 3 группы (поперечные срезы): молодежь в возрасте 15–17 лет ($n = 77$; $M = 16,3$); молодые люди в возрасте 18–21 лет ($n = 62$; $M = 19,0$) и в возрасте 22–25 лет ($n = 50$; $M = 23,6$). Такое деление на возрастные группы было обусловлено доминирующим видом деятельности, свойственной молодым людям данного возраста: первую группу составили в основном учащиеся школ и колледжей, вторую – студенты вузов, третью – работающая молодежь.

Методики. Для достижения поставленной цели была разработана анкета, включающая в себя 12 видов социальной активности и 14 характеристик поведения, проявляемого личностью в деятельности, соотносенных между собой в виде таблицы. Столбцы таблицы соответствуют формам социальной активности личности (альтруистическая, досуговая, социально-политическая, интернет-сетевая, гражданская, социально-экономическая, образовательно-развивающая, духовная, религиозная, протестная, радикально-протестная, субкультурная), которые были содержательно описаны нами в более ранних исследованиях [21, с. 294]. Горизонтальные строки соответствуют поведению личности при осуществлении общественно значимой деятельности. Respondентам предлагалось оценить, насколько часто в их поведении проявляются эти характеристики деятельности относительно разных форм социальной активности по шкале от 1 до 5 (1 – минимальная, 5 – максимальная частота проявления). Средние баллы по столбцам и строкам позволили определить степень выраженности изучаемого показателя (соответственно конкретной формы социальной активности и характеристики деятельности).

Внутренняя согласованность характеристик деятельности в разных формах социальной активности, входящих в анкету, проверялась с помощью позиционного анализа. Рассчитанный по шкале коэффициент альфа Кронбаха ($\alpha = 0,967$), стандартизованное альфа ($\alpha_{st} = 0,968$), средняя корреляция между позициями ($r_{inter-item} = 0,694$), а также анализ позиций, входящих в результирующую шкалу (табл. 1), свидетельствуют о возможности использования разработанной анкеты как



Таблица 1 / Table 1

Статистика надежности для позиций шкалы, описывающей деятельность в разных формах социальной активности личности ($n = 189$)
Statistical reliability for the scale of positions, describing the activity in various forms of social activity of the person ($n = 189$)

Позиции шкалы	M ± SD	R	α	Измеряемый конструкт
Проявление личного интереса	32,49 ± 8,54	0,785	0,966	Личный интерес
Достижение поставленных целей	32,53 ± 8,40	0,856	0,964	Цель деятельности
Проявление инициативы, выполнение роли организатора	32,86 ± 8,54	0,665	0,968	Инициативность
Решение задач, поставленных другими людьми	32,70 ± 8,38	0,804	0,965	Ориентация на других
Стремление добиться успеха, показать себя с лучшей стороны	32,42 ± 8,23	0,879	0,964	Стремление к успеху, самоутверждение
Проявление личной ответственности (перед собой)	32,39 ± 8,23	0,839	0,965	Ответственность перед собой
Преодоление сомнений, страхов	32,63 ± 8,32	0,770	0,966	Преодоление сомнений, страхов
Проявление социальной ответственности (перед другими людьми, коллективом)	32,48 ± 8,27	0,812	0,965	Ответственность перед другими
Удовлетворение своих потребностей, желаний	32,50 ± 8,34	0,862	0,964	Удовлетворение своих потребностей
Выполнение требований общества, коллектива	32,62 ± 8,46	0,766	0,966	Выполнение требований общества
Стремление к разнообразию	32,50 ± 8,37	0,819	0,965	Стремление к разнообразию
Увлеченность процессом выполняемой деятельности	32,49 ± 8,38	0,864	0,964	Процесс деятельности
Привлекательность содержания деятельности	32,49 ± 8,35	0,881	0,964	Содержание деятельности
Получение удовлетворения при достижении результата, чувство собственной значимости	32,19 ± 8,29	0,809	0,965	Удовлетворенность результатом

Примечание. M – среднее значение признака; SD – стандартное отклонение; R – суммарная корреляция (коэффициент избирательности позиции); α – коэффициент альфа Кронбаха.

достаточно надежного инструмента для измерения конструктов, характеризующих деятельность личности при реализации социальной активности.

Методы. Проверка выборки на нормальность распределения проводилась с помощью описательной статистики и критерия Колмогорова–Смирнова. Изучение изменений в проявлении форм социальной активности и соответствующих им деятельностных характеристик у молодежи разных возрастных групп осуществлялось методом сравнительного анализа для независимых выборок по t -критерию Стьюдента. Для определения влияния возраста на изучаемые показатели использовался однофакторный дисперсионный анализ Краскела–Уоллиса. Взаимосвязь форм социальной активности с характеристиками осуществляемой в них деятельности выявлялась с помощью факторного анализа (извлечение методом основных компонент; метод Varimax-вращения с нормализацией Кайзера; число извлекаемых факторов определялось по критерию отсеивания Р. Кеттелла с помощью графика «каменистая осыпь»). Все расчетные процедуры выполнялись в статистическом пакете «Statistica for Windows».

Результаты

Условием корректного использования параметрического t -критерия Стьюдента и метода факторного анализа является приближенность выборки к нормальному распределению, поэтому предварительно была проведена соответствующая проверка. В качестве проверяемого признака был выбран рассчитанный по результатам анкетирования обобщенный показатель социальной активности личности ($n = 189$), отражающий среднее значение оценок молодежью своей деятельности во всех формах социальной активности. Значение статистического критерия Колмогорова–Смирнова ($K-S d = 0,0373$; $p > 0,2$ с учетом поправки Лильефорса) свидетельствовало об отсутствии достоверных различий эмпирического и нормального теоретического распределения. Анализ данных описательной статистики показал, что асимметрия (0,074; стандартная ошибка 0,187) и эксцесс (–0,250; стандартная ошибка 0,371) не превышают свои стандартные ошибки, имеют тот же порядок, что и их ошибки, т. е. статистически не значимы, что согласуется с гипотезой о нормальности.



Анализ выраженности социальной активности в разных формах ее проявления (учитывались оценки анкеты более 3 баллов) показал, что во всех возрастных группах большинство молодых людей проявляет себя в досуговой, интернет-сетевой и образовательно-развивающей активности (при максимальной выраженности в группе 22–25 лет). Эти данные согласуются с полученными нами ранее результатами при изучении социальной активности в группах учащейся и работающей молодежи [21, с. 301], а также с результатами исследования Е. Е. Бочаровой, изучавшей предпочтения учащейся молодежи в реализации своей активности [25,

с. 336]. Проявление альтруистической, социально-политической и гражданской форм активности в большей степени свойственно молодежи в возрасте 15–17 лет. Социально-экономическая активность проявляется молодыми людьми примерно на одинаковом уровне вне зависимости от возраста. В деятельность, связанную с духовной и религиозной активностью, в основном вовлечена молодежь в возрасте 18–21 год, с субкультурной и протестной – в возрасте 15–17 лет. В наименьшей степени молодые люди выражают себя в радикально-протестной активности, в основном они вовлечены в нее в возрасте 15–17 лет (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Выраженность форм социальной активности у молодежи разных возрастных групп (n = 189)
Expressed forms of social activity among young people of different age groups (n = 189)

Формы социальной активности	Количество наиболее активных молодых людей в возрастной группе, %		
	15–17 лет (n = 77)	18–21 год (n = 62)	22–25 лет (n = 50)
Альтруистическая	51,9	43,5	28,0
Досуговая	64,9	74,2	86,0
Социально-политическая	30,0	25,8	18,0
Интернет-сетевая	51,9	61,3	72,0
Гражданская	44,2	40,3	6,0
Социально-экономическая	40,0	43,5	34,0
Образовательно-развивающая	57,1	61,3	64,0
Духовная	40,2	51,6	38,0
Религиозная	19,5	27,4	8,0
Протестная	11,7	6,4	–
Радикально-протестная	10,4	8,1	4,0
Субкультурная	20,8	17,7	–

Результаты сравнительного анализа

Сравнительный анализ *показателей включенности молодежи в деятельность, соответствующую формам социальной активности в возрастной динамике*, показал, что достоверно значимые изменения проявляются в следующих тенденциях:

- в группах 15–17 и 22–25 лет деятельностные показатели, соответствующие альтруистической активности, снижаются, а показатели интернет-сетевой активности повышаются с возрастом;
- снижение деятельности в гражданской, религиозной и субкультурной формах активности отмечается от 15–17 к 22–25 годам, при этом значимые различия начинают проявляться с 18–21 года;
- в радикально-протестной активности молодежь значимо снижает проявление своей деятельности от 15–17 лет к 18–21 годам;
- относительно протестной активности прослеживается значимое снижение выраженности деятельностных характеристик по мере взросления молодых людей.

В целом возраст молодых людей оказывает явно выраженное влияние на проявление альтруистической, гражданской, протестной, радикально-протестной и субкультурной форм социальной активности (табл. 3).

Сравнительный анализ *характеристик деятельности*, реализуемой молодежью в социальной активности в целом, не выявил достоверных различий между возрастными группами 15–17 лет и 18–21 год. На статистически достоверном уровне различия проявляются между группами 18–21 и 22–25 лет по показателям «цель деятельности», «стремление к успеху, самоутверждение», «содержание деятельности». Различия по показателям «ответственность перед собой», «преодоление сомнений, страхов», «выполнение требований общества», выявленные между этими группами, оказались также значимыми и при сравнении возрастных групп 15–17 и 22–25 лет. По показателю «стремление к разнообразию» достоверно различаются только группы молодежи 15–17 и 22–25 лет. По всем выявленным показателям наблюдается выраженная тенденция к снижению проявления



Таблица 3 / Table 3

Деятельностные показатели включенности молодежи разных возрастных групп в формы социальной активности (n = 189)

Activity indicators of the inclusion of the youth of different age groups in the forms of social activity (n = 189)

Формы социальной активности	Возраст, лет			Сравнение по возрастным группам (M), t_{St}			H
	15–17 M = 16,3	18–21 M = 19,0	22–25 M = 23,6	16,3 и 19,0	19,0 и 23,6	16,3 и 23,6	
Альтруистическая	2,90	2,83	2,46	0,37	1,92	2,27**	5,78**
Досуговая	3,63	3,63	3,49	0,01	0,87	0,89	2,87
Социально-политическая	2,24	2,45	2,27	-1,25	1,00	-0,22	1,42
Интернет-сетевая	2,96	3,14	3,33	-1,01	-1,08	-2,01**	3,35
Гражданская	2,59	2,61	1,99	-0,13	3,39***	3,16***	11,47***
Социально-экономическая	2,76	2,79	2,76	-0,17	0,14	-0,01	0,14
Образовательно-развивающая	3,07	3,20	3,39	-0,66	-1,10	-1,73	1,93
Духовная	2,78	2,94	2,54	-0,81	1,94	1,14	3,65
Религиозная	2,00	2,07	1,64	-0,39	2,22	1,98**	3,19
Протестная	1,79	1,47	1,16	2,23**	2,85***	4,55***	14,63***
Радикально-протестная	1,76	1,44	1,27	2,19**	1,30	3,35***	11,97***
Субкультурная	2,10	1,87	1,13	1,21	4,88***	6,07***	25,52***

Примечание. M – средний возраст респондентов в группе; t_{St} – t -критерий Стьюдента; H – статистика критерия Краскела–Уоллиса. Уровни значимости выявленных различий отмечены следующим образом: ** – $p < 0,05$; *** – $p < 0,001$ (здесь и далее в табл. 4 и 5 выделены полужирным шрифтом).

соответствующих им характеристик деятельности, осуществляемой при реализации в разных формах социальной активности. Полученные результаты свидетельствуют, что выраженность

данных характеристик (за исключением направленности поведения на достижение целей деятельности) существенно зависит от возраста молодых людей (табл. 4).

Таблица 4 / Table 4

Выраженность характеристик деятельности при проявлении социальной активности в разновозрастных группах молодежи (n = 189)

Degree of the characteristics of activity during the manifestation of social activity in groups of young people of different ages (n = 189)

Характеристики деятельности	Возраст, лет			Сравнение по возрастным группам (M), t_{St}			H
	15–17 M = 16,3	18–21 M = 19,0	22–25 M = 23,6	16,3 и 19,0	19,0 и 23,6	16,3 и 23,6	
Личный интерес	2,53	2,53	2,53	0,06	0,03	0,09	0,02
Цель деятельности	2,46	2,60	2,31	-1,15	2,41**	1,27	6,46**
Инициативность	2,18	2,11	2,18	0,50	-0,62	-0,06	0,62
Ориентация на других	2,35	2,38	2,15	-0,18	1,82	1,55	3,00
Стремление к успеху, самоутверждение	2,64	2,68	2,37	-0,22	2,14**	1,84	4,02
Ответственность перед собой	2,70	2,77	2,21	-0,40	3,56***	3,32***	14,04***
Преодоление сомнений, страхов	2,48	2,51	1,91	-0,18	4,18***	4,09***	17,45***
Ответственность перед другими	2,67	2,53	2,30	0,88	1,70	2,39**	6,95**
Удовлетворение своих потребностей	2,62	2,49	2,38	0,85	0,90	1,76	3,60
Выполнение требований общества	2,49	2,45	2,17	0,33	2,45**	2,72**	9,05**
Стремление к разнообразию	2,68	2,48	2,33	1,44	1,23	2,51**	5,89**
Процесс деятельности	2,56	2,56	2,44	0,01	1,00	1,07	3,46
Содержание деятельности	2,53	2,64	2,36	-0,78	2,18**	1,47	7,42**
Удовлетворенность результатом	2,84	2,85	2,71	-0,04	0,99	0,87	1,50

Примечание. Условные обозначения см. табл. 3.



Для выявления деятельностных характеристик, детерминирующих разные формы социальной активности молодежи, и анализа динамики этой детерминации в возрастном аспекте проводился факторный анализ. По его результатам в исследуемых группах было выявлено по два фактора с наибольшими показателями объясненной дисперсии. Общий процент дисперсии, объясняемый этими факторами, в группе молодежи в возрасте 15–17 лет составил 65,52%, в возрастной группе 18–21 года – 69,55%, в группе 22–25 лет – 57,14% (табл. 5).

Результаты факторного анализа

В группе молодежи 15–17 лет, которую составили в основном учащиеся общеобразовательных школ и колледжей, в структуре первого фактора (57,7% дисперсии) были выделены следующие показатели с наибольшими факторными нагрузками:

- формы активности – альтруистическая, досуговая и образовательно-развивающая;
- характеристики деятельности – ответственность перед собой, выполнение требований общества, процесс и содержание деятельности.

Таблица 5 / Table 5

Факторная структура взаимосвязи форм социальной активности и характеристик соответствующей им деятельности в группах молодежи разного возраста ($n = 189$)

The factor structure of the relationship between the forms of social activity and the characteristics of the corresponding activity in youth groups of different ages ($n = 189$)

Переменные, входящие в структуру фактора	Факторы							
	1		2		1		2	
	15–17 лет, $n = 77$		18–21 год, $n = 62$		22–25 лет, $n = 50$			
<i>Формы проявления социальной активности</i>								
Альтруистическая деятельность	0,766	0,145	0,757	0,184	0,308	0,474		
Досуговая активность	0,726	-0,175	0,781	-0,109	0,617	-0,190		
Социально-политическая активность	0,507	0,583	0,638	0,377	0,466	0,155		
Интернет-сетевая активность	0,655	0,214	0,762	0,068	-0,129	-0,019		
Гражданская активность	0,625	0,350	0,703	0,387	0,732	0,205		
Социально-экономическая активность	0,674	0,321	0,751	0,254	0,802	-0,046		
Образовательно-развивающая активность	0,848	0,083	0,889	0,092	0,601	-0,514		
Духовная активность	0,619	0,289	0,754	0,238	0,682	-0,133		
Религиозная активность	0,445	0,675	0,388	0,519	0,546	0,284		
Протестная активность	0,106	0,906	0,032	0,904	0,053	0,911		
Радикально-протестная активность	0,138	0,854	-0,042	0,924	0,009	0,725		
Субкультурная активность	0,062	0,708	0,315	0,707	0,040	0,845		
<i>Деятельностные характеристики социальной активности</i>								
Личный интерес	0,563	0,578	0,775	0,428	0,540	-0,093		
Цель деятельности	0,653	0,588	0,731	0,533	0,770	0,229		
Инициативность	0,415	0,573	0,621	0,492	0,226	0,712		
Ориентация на других	0,580	0,590	0,541	0,763	0,885	0,137		
Стремление к успеху , самоутверждение	0,583	0,786	0,741	0,570	0,597	0,459		
Ответственность перед собой	0,720	0,476	0,713	0,500	0,790	0,291		
Преодоление сомнений , страхов	0,587	0,437	0,575	0,882	0,748	0,446		
Ответственность перед другими	0,668	0,463	0,761	0,456	0,678	0,348		
Удовлетворение своих потребностей	0,665	0,555	0,800	0,396	0,802	0,167		
Выполнение требований общества	0,718	0,403	0,642	0,327	0,874	0,184		
Стремление к разнообразию	0,486	0,788	0,823	0,217	0,815	0,089		
Процесс деятельности	0,757	0,513	0,836	0,254	0,819	0,312		
Содержание деятельности	0,749	0,516	0,800	0,413	0,840	0,111		
Удовлетворенность результатом	0,680	0,414	0,837	0,343	0,789	-0,165		
Объясненная дисперсия, %	57,72	7,80	60,95	8,60	44,99	12,15		

Примечание. Полужирным шрифтом выделены наибольшие статистически значимые факторные нагрузки переменных (более 0,7).



В структуре второго фактора (7,8% дисперсии) наибольшие нагрузки выявлены у форм социальной активности – протестной, радикально-протестной и субкультурной, а также у характеристик деятельности – стремление к разнообразию, успеху и самоутверждению.

В группе молодежи 18–21 лет, состоящей в основном из студентов вузов, первый фактор (60,9% дисперсии) фиксирует формы социальной активности – альтруистическую, досуговую, интернет-сетевую, гражданскую, образовательно-развивающую и духовную, а также деятельностные характеристики – личный интерес, цель деятельности, стремление к успеху, ответственность перед собой и стремление к разнообразию. Второй фактор в этой группе (8,6% дисперсии) объединил протестную, радикально-протестную, субкультурную формы социальной активности и характеристики деятельности – ориентацию на других, преодоление сомнений и страхов.

В группе молодежи в возрасте 22–25 лет в первом факторе (45% дисперсии) наибольшие факторные нагрузки выделялись по показателям гражданской и социально-экономической активности, а также по характеристикам поведения – цели деятельности, ориентации на других, ответственности перед собой, преодолении сомнений и страхов, удовлетворении своих потребностей, выполнении требований общества, стремлении к разнообразию, процессе деятельности, содержании деятельности, удовлетворенности результатом. Структуру второго фактора (12,1% дисперсии) составили протестная, радикально-протестная, субкультурная формы социальной активности и характеристика деятельности – инициативность.

Содержательный анализ выделенных факторов в разных возрастных группах молодежи позволил выявить сходство и различие взаимосвязей между формами социальной активности и соответствующими им деятельностными характеристиками. Так, обращает на себя внимание структурная схожесть факторов, объединяющих формы социальной активности, которые традиционно связывают с противостоянием личности и социума – протестной, радикально-протестной и субкультурной, – однако сопряженные с ними характеристики деятельности существенно различаются (см. факторы 2 в табл. 5). В возрасте 15–17 лет молодежь связывает с этими формами активности возможность разнообразить свою деятельность, добиться успеха и самоутвердиться. В возрасте 18–21 года проявление активности в протестных формах у молодых людей носит внешне обусловленный характер, так как она связана с решением задач, поставленных другими людьми, в ходе чего они преодолевают свои сомнения и страхи. В 22–25 лет степень проявления протеста связана с собственной инициативностью. Вместе с тем следует заметить, что данные факторы во всех возрастных группах описывают небольшой процент дисперсии, что вполне понятно, поскольку

эти формы активности выражены у малой части более юной молодежи (см. табл. 2), а к 22–25 годам на фоне пониженной инициативности практически не проявляются.

Более значимые различия выявлены в факторах, объединяющих конструктивные формы социальной активности, свойственные большей части молодежи в сравниваемых группах (см. факторы 1 в табл. 5). Особенно заметна тенденция во взаимосвязи форм социальной активности и проявляемых в них характеристик деятельности. У молодежи в возрасте 18–21 года их взаимообусловленность максимально распространяется на сферы проявления социальной активности, а в возрасте 22–25 лет число этих сфер уменьшается, но их обусловленность включенностью молодых людей в деятельность увеличивается. Так, в 15–17-летнем возрасте юноши наиболее активны в деятельности, связанной с альтруистической, досуговой и образовательно-развивающей активностью – их увлекают процесс и содержание деятельности, в которой они не только выполняют требования общества, но и проявляют личную ответственность. В 18–21 год их активность распространяется на другие сферы жизнедеятельности и проявления социальной активности расширяются: наряду с выраженными у более юной молодежи формами альтруистической, досуговой и образовательно-развивающей активности приобретают значимость интернет-сетевая, гражданская и духовная. В этих формах активности деятельность связана с достижением поставленных целей на основе личной ответственности и интереса к ней, со стремлением к разнообразию и успеху. В 22–25 лет с наибольшей включенностью в деятельность связаны гражданская и социально-экономическая формы активности. Степень их проявления зависит от направленности молодых людей на достижение поставленных целей, от характеристик соответствующей деятельности – содержания, разнообразия, процесса выполнения, от ее значимости для общества и коллектива. При этом задачи, поставленные другими людьми, должны быть важны и для самой личности, так как в ходе их решения она удовлетворяет свои потребности и желания, преодолевает сомнения и страхи и стремится к получению удовлетворения от результата, сопровождающегося чувством собственной значимости.

Обсуждение результатов

Результаты проведенного исследования позволяют представить динамику возрастных изменений в проявлении форм социальной активности молодежи. Наибольшей вовлеченностью молодежи, независимо от возраста, отличаются такие формы активности, как *образовательно-развивающая*, связанная с учебно-развивающей деятельностью (получение основного, профессионального, дополнительного образования, участие



в различных образовательных мероприятиях и акциях), *досуговая* как деятельность, направленная на удовлетворение потребности в отдыхе и развлечениях, *интернет-сетевая*, выраженная в коммуникативной деятельности в условиях виртуального информационного пространства. При этом в возрастной динамике наблюдается тенденция к повышению: от 15–17 лет к 22–25 годам увеличивается не только количество молодых людей, ориентированных на эти формы активности, но и степень их деятельного участия в них. *Альтруистическая активность*, проявляющаяся в деятельности, связанной с безвозмездной помощью нуждающимся людям и заботой об окружающем мире, представляет наибольший интерес для молодых людей 15–17 лет. По мере взросления вовлеченность в нее постепенно снижается и в 22–25 лет становится ситуативной. *Гражданская активность* в форме участия в неполитической деятельности и мероприятиях с целью преобразования общества и выражения своих патриотических чувств, проявляется на среднем уровне у молодежи в возрасте 15–21 год, в 22–25 лет ее показатель резко снижается и для подавляющего большинства она теряет привлекательность. *Социально-экономическая активность*, отражающая направленность молодежи на деятельность, связанную с получением разного вида дохода, а также *социально-политическая активность* в форме участия в деятельности политических объединений и мероприятиях политической направленности (выборы, митинги, шествия и пр.) в большей степени привлекают молодых людей 15–17 лет. В возрасте 18–21 года интерес к ним начинает постепенно снижаться, и к 22–25 годам в эти формы активности вовлечено наименьшее число молодежи. Следует заметить, что данная тенденция более выражена в отношении социально-политической активности. Относительно социально-экономической активности изменения не столь выражены, так как включенность молодежи в соответствующую ей деятельность практически не меняется. Проявление *духовной активности*, связанной с деятельностью, направленной на приобщение к мировому культурному наследию (изучение литературы, искусства, различных духовно-развивающих практик и пр.), и *религиозной активности*, отражающей включенность в деятельность различных конфессий и следование их нормам и традициям, в большей степени свойственно молодежи 18–21 года и в меньшей степени – в возрасте 22–25 лет. Несмотря на незначительное число молодежи, проявляющей *субкультурную активность* как деятельность, поддерживающую позицию субкультурного сообщества и соответствующие ему нормы поведения, и еще меньшее число молодых людей, демонстрирующих *протестную активность* в форме оппозиционной деятельности и *радикально-протестную активность*, связанную с кардинальным отрицанием социальных норм и ограничением прав и свобод

других людей, эти формы активности в большей степени проявляются в возрасте 15–17 лет, постепенно сводятся к минимальным значениям и практически не представляют интереса для молодежи 22–25 лет.

Сравнение возрастных групп по числу молодых людей, вовлеченных в разные формы социальной активности, позволяет заметить, что в возрастной группе 15–17 лет выражены формы социальной активности, направленной на социально ориентированную деятельность (альтруистическую, гражданскую, социально-политическую, протестную, радикально-протестную и субкультурную). В возрастной группе 18–21 года наибольшее число молодежи склонно проявлять активность, связанную с личностными предпочтениями и саморазвитием, – социально-экономическую, образовательно-развивающую, духовную, религиозную. В возрасте 22–25 лет большинство молодых людей проявляет социальную активность, ориентированную на деятельность по удовлетворению своих интересов и потребностей (образовательно-развивающую, интернет-сетевую, досуговую).

Анализ характеристик деятельности во взаимосвязи с формами социальной активности также позволил выявить динамическое изменение их проявления в зависимости от возраста. Так, было установлено, что во всех возрастных группах молодые люди отмечают личную ответственность за результаты своей деятельности. В 15–17 лет их привлекают процесс и содержание деятельности, внешними мотивами которой выступают требования общества, а внутренними – стремление к успеху и возможность самоутвердиться. Мотивы самоутверждения и успеха сохраняют свою значимость и в возрасте 18–21 год, а значимость остальных характеристик снижается, но в возрасте 22–25 лет снова становятся актуальными при осуществлении деятельности, связанной с социальной активностью. В 18–21 года в разных формах социальной активности молодежь проявляет личный интерес, свою социальную ответственность, ее привлекают цели деятельности, возможность разнообразить свою жизнь, решать задачи, поставленные другими людьми, преодолевать свои сомнения и страхи. В 22–25 лет личный интерес и социальная ответственность у молодых людей сменяются стремлением удовлетворить свои потребности и желания, получить удовлетворение от результата, испытать чувство значимости.

В контексте системно-диахронического подхода соотнесение полученных результатов с задачами возрастного развития молодежи показывает, что на протяжении всей молодости личность согласует свою деятельность и социальную активность с возможностями общества, обеспечивающими их проявление. В возрасте 15–17 лет (задача поиска личностью себя в системе социальных отношений) наблюдаются



разнонаправленные тенденции. С одной стороны, социальная активность молодежи максимально выражена в сферах досуга, образования и сетевых интернет-коммуникаций, с другой стороны, молодые люди пробуют реализовать себя в деятельности, позволяющей проявлять активность во взаимодействии с социумом, выразить свою сопричастность к нему (альтруистической, гражданской, социально-политической). При этом также выражены формы активности, рассогласующиеся с принимаемыми обществом видами деятельности – субкультурной, протестной, радикально-протестной, однако даже в этих видах деятельности молодые люди стремятся самоутвердиться в системе «я в обществе» и постепенно приходят к пониманию неконструктивности данных проявлений активности. В 18–21 год возрастная задача самопостроения и развития личности (в том числе и формирования социальной идентичности, социальной Я-концепции на основе построения знаний и представлений о себе) решается молодыми людьми в форме активизации деятельности в сферах общественной жизни, позволяющих решать эту задачу. Сохраняется значимость образовательно-развивающей, интернет-сетевой и досуговой активности, некоторые молодые люди продолжают проявлять себя в альтруистической, гражданской и социально-политической активности, но также и повышается их активность в социально-экономической, духовной и религиозной сферах жизнедеятельности. Согласование активности и соответствующей ей деятельности на уровне «личность – общество» в этом возрастном промежутке проявляется в повышенном интересе молодых людей к деятельности, позволяющей создать себе базу для возможности дальнейшего развития (профессия, карьера и т. п.), а также понять основы мироустройства. В возрасте 22–25 лет молодежь в основном проявляет социальную активность в досуговой, интернет-сетевой и образовательно-развивающей сферах, все остальные формы активности существенно снижаются. Соответствующая им деятельность в основном направлена на удовлетворение своих интересов и личных потребностей, что согласуется с соответствующей этому возрасту задачей самоутверждения личности в значимых для нее сферах общественной жизни.

В целом у молодежи в возрасте 15–25 лет в проявлении социальной активности выражена направленность на согласование своей деятельности с теми условиями, которые создает для них общество. Невысокая значимость протестных форм социальной активности в молодежной среде, скорее всего, обусловлена направленностью личности на самопостроение и развитие себя в той социокультурной среде, в которой осуществляется ее жизнедеятельность. Современные социальные протесты связаны в основном с неудовлетворением базовых потребностей людей. Для молодежи их удовлетворение опосредовано

старшими поколениями, поэтому проявление активности, направленной на преобразование общества, свойственно небольшому числу молодых людей, а формы активности, связанные с «вызовом» обществу, наблюдаются только в период ранней юности и снижаются с возрастом в силу своей неконструктивности при решении задач возрастного развития.

Заключение

Изучение возрастных особенностей проявления социальной активности молодежи как субъекта деятельности позволило выявить определенные тенденции и закономерности. Представим их в виде обобщенных заключений.

1. Основываясь на результатах проведенного исследования, которые согласуются с данными исследований, проведенных ранее, можно с уверенностью утверждать, что у молодых людей в возрастном периоде от 15 до 25 лет основными сферами проявления социальной активности являются досуговая, интернет-сетевая и образовательно-развивающая. В эти сферы жизнедеятельности вовлечено наибольшее число представителей молодежи, и именно в них наблюдается выраженное проявление основных деятельностных характеристик.

2. Возраст как показатель принадлежности человека к социальной группе «молодежь» является фактором, детерминирующим проявление личностью деятельностных характеристик в альтруистической, гражданской, субкультурной, протестной и радикально-протестной формах социальной активности. Основными характеристиками деятельности в проявлении социальной активности, связанными с возрастом, являются содержание деятельности, ответственность перед собой, стремление к успеху и самоутверждение, преодоление сомнений и страхов, выполнение требований общества – по всем этим показателям выявлена тенденция к снижению значимости в возрастной динамике от 15–17 лет до 21–25 лет.

3. Выявлено, что у молодых людей в возрасте 15–17 лет социальная активность проявляется в большем количестве форм социальной активности, которые направлены на социально ориентированную деятельность. В возрасте 18–21 года число форм социальной активности, актуальных для молодежи этой группы, несколько снижается и в целом она ориентирована на личные предпочтения и саморазвитие. В возрасте 22–25 лет тенденция к снижению сохраняется, а социальная активность направлена на осуществление деятельности по удовлетворению личности своих интересов и потребностей. Эта тенденция заметна и во взаимосвязи форм социальной активности и соответствующих им деятельностных характеристик – к возрасту 22–25 лет число форм социальной активности уменьшается, но их обусловленность включенностью в деятельность возрастает.



4. Полученные результаты подтверждают гипотезу об уменьшении сфер реализации социальной активности в возрастной динамике развития молодежи и о выраженности социально-ориентированных характеристик соответствующей ей деятельности в более раннем возрасте и их личностной значимости – в более позднем.

Благодарности и финансирование: *Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 18-18-00298 «Психологические механизмы и факторы социальной активности молодежи»).*

Библиографический список

1. Шамионов Р. М. Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы // Вестн. РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 4. С. 379–394. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394
2. Шатыр Ю. А., Улесикова И. В., Мулик И. Г., Булатецкий С. В., Мулик А. Б. Разработка критериев и показателей фенотипической индивидуализации социальной активности человека // Рос. мед.-биол. вестн. им. акад. И. П. Павлова. 2017. Т. 25, № 4. С. 521–527. DOI:10.23888/PAVLOVJ20174521-537
3. Ситаров В. А., Маралов В. Г. Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития) // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 4. С. 164–176. DOI: 10.17805/zpu.2015.4.15
4. Харланова Е. М. Исследование социальной активности студентов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 5 (10). С. 173–178.
5. Бережная И. Ф., Зыкова А. О. Содержание категории «социальная активность» в психологии и педагогике // Вестн. Воронеж. гос. техн. ун-та. 2012. Т. 8, № 10-2. С. 171–177.
6. Палаткина Г. В., Азизова Л. В. Структурные компоненты социальной активности студентов // Теория и практика общественного развития. 2012. № 7. С. 85–87.
7. Баранова Г. В., Баранов А. А. Социальная активность (опыт методологического анализа) // Вестн. РГГУ. Серия : Философия. Социология. Искусствоведение. 2013. № 2 (103). С. 233–242.
8. Мулик А. Б., Антонов Г. В., Мулик И. Г. Социальная активность как феномен проявления фенотипических признаков человека // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7 : Философия. Социология и социальные технологии. 2015. № 4 (30). С. 158–167. DOI: http://dx.doi.org/10.15688/jvolsu7.2015.4.21
9. Zhechev Z. Theoretical research approaches to finding the interconnection between socialization and social activity // SocioBrains. 2015. Iss. 5. P. 48–53. URL: http://socio-brains.com/website/w1465/file/repository/48_53_Zhivko_Zhechev_Theoretical_Research_Approaches_To_Finding_The_Interconnection_Between_Socialization_And_Social_Activity.pdf (дата обращения: 29.01.2019).
10. Сохадзе К. Г. Социальная активность российской молодежи : масштабы и факторы сдерживания // Вестн. РУДН. Серия : Социология. 2017. Т. 17, № 3. С. 348–363. DOI: 10.22363/231322722017173348363
11. Колесникова М. В. Педагогические исследования в области социальной активности личности // Вестн. Том. гос. ун-та. 2007. № 298. С. 176–178.
12. Жмаков А. А. Развитие социальной активности личности студента – будущего педагога в системе высшего профессионального образования // Общество : социология, психология, педагогика. 2017. № 5. С. 110–112. DOI: https://doi.org/10.24158/spp.2017.5.27
13. Иваненков С. Г., Кострикин А. В. Проблемы исследования социальной активности молодежи // Credo new. 2009. № 3. С. 82–100.
14. Beck U. Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1997. 403 p.
15. Jeznik K. Družbene podobe o mladih kot izziv za mentorsko delo // Andragoška spoznanja. 2016. L. 22. Št. 2. P. 39–52. DOI: https://doi.org/10.4312/as.22.2.39-52
16. Grasso M. Young People's Political Participation in Europe in Times of Crisis // Pickard S., Bessant J., eds. Young People Re-Generating Politics in Times of Crises. Palgrave Studies in Young People and Politics. London : Palgrave Macmillan, Cham., 2018. P. 179–196. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-58250-4_10
17. Subhanov N. Peculiarities of youth developing in the conditions of forming of civil society // European science review. 2017. № 1–2. P. 171–173. DOI: http://dx.doi.org/10.20534/ESR-17-1.2-171-173
18. Балог А. И. Социальная активность студенческой молодежи // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7, № 6–2. С. 143–146.
19. Троцук И. В., Сохадзе К. Г. Социальная активность молодежи : подходы к оценке форм, мотивов и факторов проявления в современном российском обществе // Вестн. РУДН. Серия : Социология. 2014. № 4. С. 58–73.
20. Мельникова А. С. Социальная активность в объектно-предметном поле отечественных исследований : опыт контент-анализа // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 8. С. 82–90.
21. Арендачук И. В. Динамика ценностно-смысловых характеристик социальной активности современной молодежи // Вестн. РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 3. С. 287–307. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-287-307
22. Арендачук И. В. Ценностно-смысловые характеристики социальной активности молодежи в зависимости от форм ее проявления // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 4. С. 425–432. DOI: https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-4-425-432
23. Арендачук И. В. Ценностно-смысловые факторы социальной активности молодежи в разных условиях жизнедеятельности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4. С. 346–358. DOI: https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-346-358
24. Шамионов Р. М. Социализация личности : системно-диахронический подход // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 27. С. 8 [Электронный ресурс].



URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/782-shamionov27.html> (дата обращения: 26.01.2019).

25. Бочарова Е. Е. Регулятивные и мировоззренческие факторы различных форм социальной активности мо-

лодежи // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4. С. 333–345. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>

Образец для цитирования:

Арендачук И. В. Деятельностные характеристики социальной активности молодежи разных возрастных групп // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 2 (34). С. 148–161. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-148-161>

Activity Characteristics of Social Activity in Young People Belonging to Different Age Groups

Irina V. Arendachuk

Irina V. Arendachuk, <https://orcid.org/0000-0002-8378-2284>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, arend-irina@yandex.ru

The relevance of the study is associated with insufficient information regarding forms of social activity of an individual taken in conjunction with characteristics of their respective activities and features of manifestation of this relationship in young people belonging to different age groups. Its goal is to identify the most typical areas of manifestation of young people's social activity considering age development dynamics in relation to characteristics of the activities carried out within them. The sample of the study ($n = 189$; 42% of young men and 58% of young women) was divided into three groups (via cross sections): young people aged 15–17 ($n = 77$; students of schools and colleges); young people aged 18–21 ($n = 62$; university students); and young people aged 22–25 ($n = 50$; working youth). The methodological toolset contained a unique questionnaire developed by the author; its reliability was confirmed by statistical criteria, i.e. Cronbach's alpha (0.967); standardized alpha (0.968); average correlation between positions (0.694). It is shown that regardless of age, the main spheres of social activity manifestation in young people are leisure, Internet-network and educational-developmental spheres. The largest number of sample representatives is involved in these spheres of life, and it is in them that a pronounced manifestation of major activity characteristics is observed. It has been established that age is a factor determining manifestation of activity characteristics of social activity (content of activity, responsibility to oneself, striving for success and self-affirmation, overcoming doubts and fears, meeting the requirements of the society) in its altruistic, civil, subcultural, protest and radical protest forms. It was revealed that at the age of 15–17 social activity is manifested through more forms of social activity, which are aimed at socially-oriented activities (process and content of activities, meeting the requirements of the society, manifestation of personal responsibility). At the age of 18–21, the number of forms of social activity that are relevant for young people of this group is somewhat reduced and is generally focused on personal preferences and self-development. At the age of 22–25, the tendency to decrease is preserved, and social activity is aimed at carrying out activities to satisfy one's personal needs and interests. This tendency is also noticeable in the interrelation of social activity forms and their corresponding activity characteristics: by the age of 22–25, the number of forms of social activity decreases, but their dependence on the involvement in the activity increases. The results of the study can be used in the organization of different types of socially useful activities for young people with consideration of their age characteristics.

Keywords: young people, young people's age groups, social activity, forms of social activity, activity characteristics of social activity.

Received: 08.02.2020 / Accepted: 25.02. 2020 / Published: 30.06.2020

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 Science Foundation (project No. 18-18-00298 “Psychological mechanisms and factors of social activity of young people”).*

References

1. Shamionov R. M. Social Activity of Personality and Groups: Definition, Structure and Mechanisms. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2018, vol. 15, no. 4, pp. 379–394 (in Russian). DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394
2. Shatyr Yu. A., Ulesikova I. V., Mulik I. G., Bulatetsky S. V., Mulik A. B. Development of phenotypical individualization of the person social activity criteria and indicators. *I. P. Pavlov Russian Medical Biological Herald*, 2017, vol. 25, no. 4, pp. 521–527 (in Russian). DOI: 10.23888/PAVLOVJ20174521-537
3. Sitarov V. A., Maralov V. G. A Person's Social Activity (Levels, Criteria, Types and Ways of Development). *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye* [Knowledge. Understanding. Skill], 2015, no. 4, pp. 164–176 (in Russian). DOI: 10.17805/zpu.2015.4.15
4. Kharlanova E. M. Research of Social Activity of Students. *Historical and Social-Educational Idea*, 2011, no. 5, pp. 173–178 (in Russian).
5. Berezhnaya I. F., Zykova A. O. The content of the category of «social activity» in psychology and pedagogy. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Bulletin of Voronezh State Technical University], 2012, vol. 8, no. 10-2, pp. 171–177 (in Russian).
6. Palatkina G. V., Azizova L. V. Structural components of the students' social activity. *Theory and practice of social development*, 2012, no. 7, pp. 85–87 (in Russian).
7. Baranova G. V., Baranov A. A. Social activity (the experience of methodological analysis). *Vestnik RGGU. Seriya: Filosofija. Sociologija. Iskusstvovedenie* [RGGU Bulletin. «Philosophy. Social Studies. Art Studies». Series], 2013, no. 2 (103), pp. 233–242 (in Russian).
8. Mulik A. B., Antonov G. V., Mulik I. G. Social activity as a manifestation of human phenotypic characteristics. *The Science Journal of Volgograd State University. Philoso-*



- phy. Sociology and Social Technologies*, 2015, no. 4 (30), pp. 158–167 (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.15688/jvsu7.2015.4.21>
9. Zhechev Z. Theoretical research approaches to finding the interconnection between socialization and social activity. *SocioBrains*, 2015, iss. 5, pp. 48–53. Available at: http://sociobrain.com/website/w1465/file/repository/48_53_Zhivko_Zhechev_Theoretical_Research_Approaches_To_Finding_The_Interconnection_Between_Socialization_And_Social_Activity.pdf (accessed 29 January 2019).
 10. Sokhadze K. G. Social activity of the Russian youth: the scope and restraining factors. *RUDN Journal of Sociology*, 2017, vol. 17, no. 3, pp. 348–363 (in Russian). DOI: 10.22363/231322722017173348363
 11. Kolesnikova M. V. Pedagogical Research in the Field of Personality's Social Activity. *Tomsk State University Journal*, 2007, no. 298, pp. 176–178 (in Russian).
 12. Zhmakov A. A. Social activity development of the personality of a student majoring in Education Science in higher professional education. *Society: sociology, psychology, pedagogics*, 2017, no. 5, pp. 110–112 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2017.5.27>
 13. Ivanenkov S. G., Kostrikin A. V. The Problems of research into social activity of the youth. *Credo new*, 2009, no. 3, pp. 82–100 (in Russian).
 14. Beck U. *Children of freedom*. Frankfurt am Main : Suhrkamp Publ., 1997. 403 p.
 15. Jeznik K. Social images of youth as a challenge for mentoring work. *Studies in Adult Education and Learning*, 2016, vol. 22, no. 2, pp. 39–52. DOI: <https://doi.org/10.4312/as.22.2.39-52>
 16. Grasso M. Young People's Political Participation in Europe in Times of Crisis. In: Pickard S., Bessant J., eds. *Young People Re-Generating Politics in Times of Crises*. Palgrave Studies in Young People and Politics. London, Palgrave Macmillan, Cham., 2018, pp. 179–196. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-58250-4_10
 17. Subhanov N. Peculiarities of youth developing in the conditions of forming of civil society. *European science review*, 2017, no. 1–2, pp. 171–173. DOI: <http://dx.doi.org/10.20534/ESR-17-1.2-171-173>
 18. Balog A. I. Social activity of student youth. *Historical and Social-Educational Idea*, 2015, vol. 7, no. 6–2, pp. 143–146 (in Russian).
 19. Trotsuk I. V., Sohadze K. G. Social Activity of the Youth: Approaches to the Assessment of Forms, Motives and Factors in the Contemporary Russian Society. *RUDN Journal of Sociology*, 2014, no. 4, pp. 58–73 (in Russian).
 20. Mel'nikova A. S. Social activity in the object-subject field of patriotic research: the experience of content-analysis. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2018, vol. 8, pp. 82–90 (in Russian).
 21. Arendachuk I. V. Dynamics of value and meaning characteristics of social activity of modern youth. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2018, vol. 15, no. 3, pp. 287–307. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-287-307 (in Russian).
 22. Arendachuk I. V. Value-based meaningful characteristics of social activity of youth, depending on the forms of its manifestation. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 7, iss. 4, pp. 425–432 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-4-425-432>
 23. Arendachuk I. V. Valuable-Meaning Factors of Social Activity of Youth under Different Conditions of Life Activities. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4, pp. 346–358 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-346-358>
 24. Shamionov R. M. Socialization of personality: systematic-diachronic approach. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2013, vol. 6, no. 27, p. 8 [Online]. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/782-shamionov27.html> (accessed 29 January 2019) (in Russian).
 25. Bocharova E. E. Regulatory and Worldview Factors of Various Forms of Social Activity of Young People. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology, Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4, pp. 333–345 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>

Cite this article as:

Irina V. Arendachuk. Activity Characteristics of Social Activity in Young People Belonging to Different Age Groups. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 2 (34), pp. 148–161 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-148-161>



УДК 316.62

Взаимосвязь дискриминационных установок и характеристик удовлетворенности жизнью, счастья у представителей молодежи

Е. Е. Бочарова

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

Цель исследования, представленного в статье, заключается в установлении взаимосвязи дискриминационных установок и характеристик удовлетворенности жизнью, счастья у представителей молодежи. Исследование выполнено на выборке ($N = 168$), средний возраст которой соответствует 27,63 года, преимущественно женского пола (78,6%), с применением психодиагностического инструментария – анкеты, включающей 8 шкал, ориентированных на самооценку дискриминационного отношения к Другому (Р. М. Шамионов, М. В. Григорьева), «Шкалы удовлетворенности жизнью» (Э. Динер в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина) и «Шкалы субъективного счастья» (С. Любомирски и Х. Леппер в адаптации Д. А. Леонтьева). Предположительно наличие разнонаправленных взаимосвязей самооценки установок дискриминации и мер выраженности характеристик, отражающих переживание личностью комфорта актуальной жизненной ситуацией. Установлено, что молодые люди удовлетворены своей жизнью и позитивно относятся к ее событиям, признавая при этом досадное упущение нереализованных возможностей ее улучшения. В сравнении с Другими молодые люди не склонны причислять себя к «стабильно несчастливым». Выявлено наличие разнонаправленных взаимосвязей между самооценками установок дискриминации и мерами выраженности характеристик, отражающих переживание личностью комфорта актуальной жизненной ситуацией. В ситуации переживания неудовлетворенности жизнью, сомнений в возможности достижения жизненных идеалов наблюдается усиление интенсивности дискриминационных установок по отношению к представителям Других групп с фиксацией их некоторых привилегий, а также готовности к осуждению, ограничению их «свободного» поведения в общественных местах. В ситуации переживания эмоционального комфорта интенсивность предубеждения относительно необходимости ограничения Других, отличающихся явной инаковостью, в условиях их найма или продвижения по карьерной лестнице усиливается, а в ситуации переживания эмоционального дискомфорта, субъективного неблагополучия ослабевает. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке превентивных программ риска дискриминации.

Ключевые слова: личность, Другой, группа, дискриминационная установка, удовлетворенность жизнью, субъективное счастье.

Поступила в редакцию: 13.01.2020 / Принята: 25.02. 2020 / Опубликовано: 30.06.2020

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

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-162-169>

© Бочарова Е. Е., 2020



Введение

Рост научного и общественного внимания к проблеме дискриминации в условиях динамично меняющегося российского общества закономерно ставит вопрос о необходимости изучения предметного поля, факторов и механизмов актуализации дискриминационного отношения к Другим, проявляющегося во всех сферах социальных практик. Политические и социально-экономические изменения находят отражение в смене критериальных оснований дифференциации «мы – они», «свои – чужие», их субъективно оценочных значений, во многом определяющих смещение как реальных, так и потенциальных зон психологического напряжения.

Обобщение результатов многочисленных исследований феномена дискриминации человека, выполненных на разных выборках и в разном исследовательском контексте, свидетельствует о том, что фокус внимания современных ученых сосредоточен преимущественно на изучении дискриминационной направленности личности [1, 2] с фиксацией ее предметного поля [3, 4], признаков противопоставления в сопоставлении [5–7]. Вместе с тем психологическая наука обладает значительным количеством эмпирических данных [8–10], свидетельствующих о том, что неприятие аутгруппового «Другого» выступает одним из ключевых индикаторов, отражающих степень выраженности чувства безопасности, защищенности и доверия к социальным институтам, структурам государственной власти, близкому и ближайшему социальному окружению и т. д. При этом некоторые эмпирически наблюдаемые закономерности (например, наличие взаимной обусловленности переживания субъективного благополучия и просоциальных установок [11], установок на альтруизм [12]) нуждаются в особом внимании и целенаправленном исследовании ввиду особой значимости переживания субъективного комфорта, благополучия, счастья, удовлетворенности своей жизнью для самого индивида и его социального окружения. В этой связи вполне очевидна необходимость изучения взаимосвязи установок дискриминации и характеристик, отражающих переживание субъективного комфорта актуальной жизненной ситуацией.

Дискриминационная установка, согласно данным исследователей [1], рассматривается как предрасположенность личности к поведению,



направленному на ограничение активности и лишение определенных прав других людей, основанная на предыдущем опыте социализации, регулирующая поступки и целостное отношение человека к представителям аутгрупп, как взятая отношение к человеку, основанное на его членстве или предполагаемой приверженности обесцененной группе [13], как механизм легитимации социального неравенства [14]. Подобное многообразие толкования установки дискриминации отражает ее многогранность и социальную природу.

Как отмечалось ранее, асимметричные проявления в диапазоне «свой – чужие» определяются количеством возможных групп, с которыми индивид может интегрироваться и от которых может дистанцироваться [3, 4]. Зачастую актуализация социальной дистанции связана с переживанием чувства субъективного дискомфорта в отношениях с представителями аутгруппы при отсутствии явной декларации социального неравенства [14]. Возможно и другое объяснение – усиление или «удержание» субъектом удовлетворяющей его социальной дистанции связано со стабилизацией его субъективного комфорта, благополучия. При этом критерий чуждости Другого в «пространстве» дискриминации нередко атрибутируется как «виновник всех бед» [15], источник угрозы собственному комфорту, благополучию, удовлетворенности жизнью.

Удовлетворенность жизнью традиционно определяется как интегральный феномен, отражающий когнитивную оценку собственного благополучия в жизни. При этом, как показано в ряде работ [11, 12], удовлетворенность являет собой когнитивную составляющую счастья. Это рефлексивная оценка, суждение о том, насколько все было и остается благополучным, основанное на интеграции когнитивных и эмоционально-волевых процессов, характеризующееся субъективным эмоционально-оценочным отношением ко множеству «локальных» оценок реализации своих целей в тех или иных сферах жизнедеятельности.

Согласно взглядам Д. А. Леонтьева [16] понятие удовлетворенности выступает операциональным эквивалентом философской категории счастья, а также взаимосвязанного с ним понятия «качество жизни», которое не является имперсональной характеристикой социального функционирования человека, а выступает мерой его психологической включенности в свой социум.

В работах И. А. Джидарьян [17] показано, что счастье, как и удовлетворенность жизнью, выступает оценочной категорией субъективного восприятия жизни субъекта, связанной с мерой его соответствия внутренним критериям и эталонам счастья. Кроме того, счастье рассматривается исследователем как качественно негетерогенное образование личности, имеющее сложную когнитивно-эмоциональную структуру, связанное с осознанием полноты реализованности индивиду-

ального бытия, ее переживанием в соответствии со своими притязаниями. «Негетерогенность» счастья, считает автор, связана с наличием разных эмоциональных модальностей: «счастье» и «несчастье» способны сосуществовать в едином субъективном пространстве личности, проявляя при этом относительную независимость одно от другого. Очевидно, что речь идет о выраженности их соотношения в интегральном индексе счастья человека.

Примечательно, что большинством своим исследователи сосредоточены на изучении удовлетворенности жизнью, счастья, благополучия Другого как «мишени» дискриминации и поиске факторов, механизмов их стабилизации [18]. Однако остается неясным ответ на вопрос о выраженности дискриминационного отношения, его интенсивности в соотношении с характеристиками удовлетворенности жизнью, счастья, субъективного благополучия субъекта дискриминации.

Цель эмпирического исследования, представленного в данной статье, – установление взаимосвязи дискриминационных установок и характеристик удовлетворенности жизнью, счастья у представителей молодежи. *Предположительно* наличие разнонаправленных взаимосвязей самооценки установок дискриминации и меры выраженности характеристик, отражающих переживание личности комфорта актуальной жизненной ситуацией.

Материалы и методы

Участники исследования. Эмпирическое исследование выполнено на выборке 168 человек, средний возраст которых соответствует 27,63 года ($SD = 9,4$); преимущественно женского пола (78,6%), среди которых: студенты вузов г. Саратова – 74 человека (44%), средний возраст 20,42 года, $SD = 2,3$; работающие (г. Саратов и Саратовская область) – 94 человека (56%), средний возраст 33,5 года, $SD = 8,8$; проживающих в городе 137 респондент (81,55%), на селе – 31 (18,45%).

Методики. С целью измерения дискриминационных установок личности применена анкета, включающая 8 шкал, ориентированных на оценку дискриминационного отношения к Другому (Р. М. Шамионов, М. В. Григорьева) [3]: «Я испытываю предубеждение в отношении представителей другой группы»; «Если у кого-то выражены внешние признаки другой, не моей группы, меня это настораживает»; «Думаю, что студенты, приехавшие к нам учиться, могли бы вести себя не так свободно и активно»; «Представителям некоторых групп слишком много позволено»; «Если я вижу, что представитель этой группы в общественном месте ведет себя слишком свободно, то я сделаю ему замечание»; «Когда я вижу на улице представителя этой группы, то думаю, что ему лучше бы быть дома»; «Если в какой-то семье есть человек – представитель этой группы,



эта семья должна жить своей особой жизнью и не пытаться добиваться каких-то привилегий»; «Наличие каких-то ярко выделяющихся особенностей должно учитываться при приеме человека на работу». Респондентам предлагалось выбрать меру согласия с приведенными в анкете утверждениями, используя пятибалльную шкалу (совершенно неверно – совершенно верно).

Для фиксации характеристик, отражающих переживание личностью субъективного комфорта актуальной жизненной ситуации применены «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера (Satisfaction with Life Scale) в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина [19] и «Шкала субъективного счастья» (ШСС) С. Любомирски и Х. Леппер (SHS, Subjective Happiness Scale) в адаптации Д. А. Леонтьева [19] («В целом я считаю себя очень счастливым»; «По сравнению с большинством сверстников я более счастлив»; «Некоторые люди всегда счастливы. Они получают удовольствие от жизни, что бы ни происходило, беря от жизни все. В какой степени это относится к Вам?»; «Некоторые люди стабильно несчастны. Хотя они не страдают депрессией, они, похоже, никогда не бывают так счастливы, как могли бы быть. В какой степени это относится к Вам?»).

Шкала удовлетворенности жизнью включает 5 утверждений, ориентированных на оценку жизни в целом относительно некоего субъективного стандарта или идеала: «В основном моя жизнь близка к идеалу»; «Обстоятельства моей жизни исключительно благоприятны»; «Я полностью удовлетворен своей жизнью»; «У меня есть в жизни то, что мне по-настоящему нужно»; «Если бы мне пришлось жить еще раз, я бы оставил все как есть»).

Шкала субъективного счастья включает 4 утверждения и позволяет оценить, насколько испытуемый счастлив. Большинство утверждений связано с оценками своего счастья, благополучия в сравнении с Другими: «В целом я считаю себя очень счастливым»; «По сравнению с большинством сверстников я более счастлив»; «Некоторые

люди всегда счастливы. Они получают удовольствие от жизни, что бы ни происходило, беря от жизни все. В какой степени это относится к Вам?»; «Некоторые люди стабильно несчастны. Хотя они не страдают депрессией, они, похоже, никогда не бывают так счастливы, как могли бы быть. В какой степени это относится к Вам?».

В обоих случаях испытуемым предлагалось выразить по 7-балльной шкале (от min – 1 до max – 7) степень своего согласия / несогласия с утверждениями, данными в ней.

Методы. Для обработки результатов исследования применялись процедуры математической статистики: описательная статистика, сравнительный (*t*-критерий Стьюдента), корреляционный анализ (*r*-Pearson). Эмпирические данные были зафиксированы в сводных таблицах программы Microsoft Excel и затем импортированы в программный пакет «Statistica for Windows».

Результаты и их обсуждение

Согласно данным предпринятого ранее исследования выраженности дискриминационных установок [3] средние показатели установок «Я испытываю предубеждение в отношении представителей другой группы», «Представителям некоторых групп слишком много позволено»; «Наличие каких-то ярко выделяющихся особенностей должно учитываться при приеме человека на работу»; «Если я вижу, что представитель этой группы в общественном месте ведет себя слишком свободно, то я сделаю ему замечание» характеризуются паритетной выраженностью и отличаются наибольшей выраженностью ($M_{cp} = 2.18$) в отличие от других исследуемых нами установок ($t_{Стьюдента}$ от 2.36 до 3.28 при $p \leq 0,01$). Однако согласно стандартным отклонениям ($SD_{cp} = 0.97$) оценки респондентов своего дискриминационного отношения к Другим, поведение которых отличается от общепринятых социальных норм [3], варьируют в более широком диапазоне (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Средние значения выраженности дискриминационных установок ($N = 168$)
Mean values for manifestation degree of discriminatory attitudes ($N = 168$)

Дискриминационная установка	M	SD
Я испытываю предубеждение в отношении представителей другой группы	2.05	0.96
Если у кого-то выражены внешние признаки другой, не моей группы, меня это настораживает	1.80	0.88
Думаю, что студенты, приехавшие к нам учиться, могли бы вести себя не так свободно и активно	1.72	0.77
Представителям некоторых групп слишком много позволено	2.32	0.88
Если я вижу, что представитель этой группы в общественном месте ведет себя слишком свободно, я сделаю ему замечание	2.07	0.97
Когда я вижу на улице представителя этой группы, то думаю, что ему лучше бы быть дома	1.92	0.91
Если в какой-то семье есть человек – представитель этой группы, эта семья должна жить своей особой жизнью и не пытаться добиваться каких-то привилегий	1.79	0.93
Наличие каких-то ярко выделяющихся особенностей должно учитываться при приеме человека на работу	2.26	0.98



Средние показатели дискриминационных установок ($M_{cp.} = 1.81$) «Если у кого-то выражены внешние признаки другой, не моей группы, меня это настораживает», «Думаю, что студенты, приехавшие к нам учиться, могли бы вести себя не так свободно и активно», «Когда я вижу на улице представителя этой группы, то думаю, что ему лучше бы быть дома», «Если в какой-то семье есть человек – представитель этой группы, эта семья должна жить своей особой жизнью и не пытаться добиваться каких-то привилегий» отличаются меньшей степенью выраженности ($p > 0,05$). Вероятно, в этом случае мы можем наблюдать проявление эффекта индифферентного отношения к внешним признакам инаковости. Оценки респондентов своего дискриминационного отношения к внешним признакам инаковости представителей аутистичных групп отличались большей степенью гомогенности ($SD_{cp.} = 0.88$).

Таким образом, зафиксирована специфика проявления установок дискриминации, связанная с индифферентным отношением к внешним признакам Другого, выраженность которых приобретает особую значимость в ситуации трудоустройства, а также совместного пребывания в общественных местах. Иначе говоря, в социально значимом контексте наблюдается тенденция проявления готовности личности к поведению, направленному на ограничение активности других людей и лишение их определенных прав.

Обратимся к данным, отражающим характеристики переживания личностью комфорта актуальной жизненной ситуации: когнитивной оценки своей жизни (удовлетворенность жизнью) (табл. 2) и эмоциональных переживаний (субъективное счастье) (табл. 3).

С высокой степенью согласия респонденты отмечали, что в их жизни есть то, что им по-настоящему нужно ($M = 5.57$), полную удовлетворенность своей жизнью ($M = 4.65$), полагая при этом, что обстоятельства их жизни благоприятны ($M = 4.52$) в соответствии с их представлением об идеале жизни ($M = 4.39$). При этом оценки данных характеристик удовлетворенности жизнью отличаются большей гомогенностью, что подтверждается весьма ограниченным диапазоном вариативности стандартных отклонений ($SD =$ от 1.38 до 1.45).

С наименьшей степенью согласия молодые люди отмечали возможность оставить все как есть, если бы пришлось жить еще раз ($M = 4.24$). Это подтверждается данными попарного сравнительного анализа показателей выраженности характеристик удовлетворенности жизнью, различия которых соответствуют $t_{Стьюдента}$ от 2.79* до 9.28***. Однако в этом случае наблюдаются более выраженная вариативность оценок: от $min = 2.22$ до $max = 6.26$ баллов при $SD = 2.02$.

В целом полученные данные свидетельствуют о том, что молодые люди удовлетворены своей жизнью и позитивно относятся к событиям в ней, признавая при этом досадное упущение возможностей ее улучшения.

Согласно данным, представленным в табл. 3, наибольшей выраженностью отличаются средние значения характеристик «В целом я считаю себя очень счастливым», «В сравнении с большинством сверстников я более счастлив», что соответствует по всей выборке ответу «немного согласен». Значимые различия подтверждены данными попарного сравнительного анализа средних значений характеристик субъективного счастья ($t_{Стьюдента}$ от 6.03 до 9.58 при $p \leq 0,0001$).

Таблица 2/ Table 2

Средние значения выраженности характеристик удовлетворенности жизнью ($N = 168$)
Mean values for manifestation degree of life satisfaction characteristics ($N = 168$)

Характеристика удовлетворенности жизнью	M	SD
В основном моя жизнь близка к идеалу	4.39	1.38
Обстоятельства моей жизни исключительно благоприятны	4.52	1.38
Я полностью удовлетворен своей жизнью	4.65	1.45
У меня есть в жизни то, что мне по-настоящему нужно	5.57	1.38
Если бы мне пришлось жить еще раз, я бы оставил все как есть	4.24	2.02

Таблица 3/ Table 3

Средние значения выраженности характеристик субъективного счастья ($N = 168$)
Mean values for characteristics of manifestation degree of subjective happiness ($N = 168$)

Характеристика субъективного счастья	M	SD
В целом я считаю себя очень счастливым	5.21	1.42
В сравнении с большинством сверстников я более счастлив	5.14	1.29
Некоторые люди всегда счастливы. Они получают удовольствие от жизни, что бы ни происходило, беря от жизни все. В какой степени это относится к Вам?	4.52	1.54
Некоторые люди стабильно несчастны. Хотя они не страдают от депрессии, они, похоже, никогда не бывают так счастливы, как могли бы быть. В какой степени это относится к Вам?	3.21	1.80



С меньшей степенью согласия молодые люди отмечали, что некоторые люди всегда счастливы и получают удовольствие от жизни, что бы ни происходило, беря от жизни все, что соответствует ответам по всей выборке ответу «немного согласен». Средний балл согласия по всей выборке находится между ответами «Неопределенно (и согласен, и не согласен)» и «немного согласен».

Наименьший балл согласия был приписан утверждению «Некоторые люди стабильно несчастны. Хотя они не страдают от депрессии, они, похоже, никогда не бывают так счастливы, как могли бы быть. В какой степени это относится к Вам?», что соответствует ответу по всей выборке «немного не согласен». Можно полагать, что в сравнении с Другими молодые люди не склонны причислять себя к «тотально несчастливому». При этом стоит отметить существенную вариативность оценок от $\min = 1.41$ до $\max = 5.01$ балла при $SD = 1.80$, что свидетельствует об отсутствии единогласия в оценивании.

В целом полученные данные свидетельствуют о том, что молодые люди удовлетворены своей жизнью и позитивно относятся к событиям в ней, признавая при этом досадное упущение возможностей ее улучшения.

Обратимся к данным, отражающим взаимосвязь дискриминационных установок и характеристик переживания личностью комфорта актуальной жизненной ситуации (табл. 4).

Согласно данным, представленным в табл. 4, интенсивность предубеждения по поводу того, что представителям некоторых групп слишком много позволено, усиливается в случае снижения удовлетворенности личности своей жизнью ($r = -.169$ при $*p < .05$). Можно полагать, что переживание неудовлетворенности своей жизнью и приводит к усилению дискриминационных установок по отношению к представителям групп Других с фиксацией некоторых их привилегий и последующей атрибуцией «я не имею (привилегий) – он имеет».

Неудовлетворенность своей жизнью ($r = -.239$ при $**p < .01$), сомнение в возможности достижения жизненных идеалов ($r = -.197$ при $*p < .05$) и в том, что обстоятельства жизни не столь благоприятны ($r = -.232$ при $**p < .01$), связаны с интенсивностью дискриминационной установки в отношении представителя аутгрупп, выражающейся в готовности к осуждению, ограничению его «свободного» поведения в общественных местах.

В случае полного согласия с утверждением «Я счастлив, как и Другие» наблюдается усиление интенсивности дискриминационной установки относительно представителей групп Других в ситуации трудоустройства ($r = .162$ при $*p < .05$). Вероятно, в данном случае мы наблюдаем эффект противопоставления в сопоставлении и неприятия «счастливого» Другого.

Учитывая значимую взаимосвязь (отрицательную) оценки своего эмоционального дискомфорта и установки на дискриминацию Других в ситуации трудоустройства, можно заключить, что чем ниже оценка согласия в том, что они так же несчастны, как и Другие (и, стало быть, счастливее, чем Другие), тем выше интенсивность их предубеждения относительно необходимости ограничения возможностей и прав представителей аутгрупп в ситуации трудоустройства ($r = -.193$ при $*p < .05$). Чем выше оценка согласия в том, что они так же несчастны, как и Другие (и, стало быть, несчастливы, как все Другие), тем ниже интенсивность их предубеждения касательно необходимости ограничения возможностей и прав представителей аутгрупп в ситуации трудоустройства ($r = -.193$ при $*p < .05$). Можно полагать, что предубеждение молодых людей относительно необходимости ограничения Других, отличающихся явной инаковостью, в ситуации их найма или продвижения по карьерной лестнице связано с ожиданием предполагаемой угрозы своему комфорту, благополучию. Фиксация «рельефности» аутгрупповых особенностей приобретает в

Таблица 4 / Table 4

Взаимосвязь дискриминационных установок и характеристик переживания личностью комфорта актуальной жизненной ситуации (N = 168)

Interrelation between discriminatory attitudes and characteristics of personal experience of comfort of the current life situation (N = 168)

Дискриминационные установки	Характеристики переживания комфорта
Представителям некоторых групп слишком много позволено	Я полностью удовлетворен своей жизнью ($r = -.169*$)
Если я вижу, что представитель этой группы в общественном месте ведет себя слишком свободно, я сделаю ему замечание	Я полностью удовлетворен своей жизнью ($r = -.239**$) В основном моя жизнь близка к идеалу ($r = -.197*$) Обстоятельства моей жизни исключительно благоприятны ($r = -.232**$)
Наличие каких-то ярко выделяющихся особенностей должно учитываться при приеме человека на работу	Некоторые люди всегда счастливы. Они получают удовольствие от жизни, что бы ни происходило, беря от жизни все. В какой степени это относится к Вам? ($r = .162*$) Некоторые люди стабильно несчастны. Хотя они не страдают депрессией, они, похоже, никогда не бывают так счастливы, как могли бы быть. В какой степени это относится к Вам? ($r = -.193*$)

Примечание. Нули и запятые опущены; * – $p < .05$; ** – $p < .01$.



этом контексте особую значимость, что, вполне вероятно, влияет и на самооценку собственного благополучия, эмоционального комфорта и дискриминационного отношения к Другим.

Заключение

Подводя общие итоги исследования, можно сформулировать следующие выводы.

В целом молодые люди удовлетворены своей жизнью и позитивно относятся к событиям в ней, признавая при этом досадное упущение возможностей ее улучшения. В сравнении с Другими молодые люди не склонны причислять себя к «тотально несчастливому».

Установлено наличие разнонаправленных взаимосвязей самооценки установок дискриминации и меры выраженности характеристик, отражающих переживание личностью комфорта актуальной жизненной ситуацией.

В ситуации переживания молодыми людьми неудовлетворенности своей жизнью, сомнений в возможности достижения жизненных идеалов наблюдается усиление интенсивности дискриминационных установок по отношению к представителям групп Других с фиксацией их некоторых привилегий, а также готовности к осуждению, ограничению их «свободного» поведения в общественных местах. В этом случае возможным объяснительным механизмом является атрибуция «я не имею (привилегий) – он имеет».

В ситуации переживания эмоционального комфорта интенсивность предубеждения молодых людей по поводу необходимости ограничения Других, отличающихся явной инаковостью, в условиях их найма или продвижения по карьерной лестнице усиливается и ослабевает в ситуации переживания эмоционального дискомфорта, субъективного неблагополучия. Вероятно, в данном случае мы наблюдаем эффект противопоставления в сопоставлении и неприятия «счастливого» Другого.

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 18-013-00094 А «Дискриминационные установки личности в современном обществе и условия их преодоления»).

Библиографический список

1. Шамионов Р. М. Формирование дискриминационных установок личности в процессе ее социализации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2. С. 129–135. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-2-129-132>
2. Усова Н. В. Анализ характеристик личности как детерминант дискриминационной направленности // Вестн. КГУ. Серия : Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 4. С. 68–72. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2019-25-4-68-72>
3. Бочарова Е. Е. Содержательные характеристики «предметного поля» дискриминационных установок // Вестн. РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 3. С. 308–322. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-308-322>
4. Кленова М. А. Характеристики объектов дискриминационных установок в молодежной среде // 21 век : фундаментальная наука и технологии : материалы междунар. науч.-практ. конф. North Charleston, USA, 2018. С. 111–114.
5. Al Ramiah A., Hewstone M., Dovidio J. F., Penner L. A. The social psychology of discrimination: theory, measurement and consequences // Making equality count: Irish and international research measuring equality and discrimination / eds. L. Bond, F. McGinnity, H. Russell. Dublin, 2010. Chapter 5. P. 84–112.
6. From prejudice to intergroup emotions : Differentiated reactions to social groups / D. Mackie, E. Smith, eds. New York : Psychology Press, 2002. 316 p.
7. Bhugra D. Social discrimination and social justice // International Review of Psychiatry. 2016. Vol. 28, no 4. P. 336–341. DOI: [10.1080/09540261.2016.1210359](https://doi.org/10.1080/09540261.2016.1210359)
8. Ягузова Е. В. Когда Чужаком оказываешься ты! // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 3. С. 221–228. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2017-6-3-221-228>
9. Бочарова Е. Е. Структурные особенности дискриминационных установок личности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 2. С. 146–156. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-146-156>
10. Шамионов Р. М. Индивидуальные ценности и идеологические установки как предикторы предубежденности по отношению к Другим // Вестн. РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2019. Т. 16. № 3. С. 309–326. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-3-309-326>
11. Шамионов Р. М., Гарбер И. Е., Бочарова Е. Е., Голованова А. А., Ваганова А. Р., Фадеева Т. Ю., Арндачук И. В., Акименко А. К., Кленова М. А. Позитивная психология личности. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2018. 200 с.
12. Бочарова Е. Е. Этнопсихология субъективного благополучия молодежи. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2015. 176 с.
13. Ferguson M. A., Branscombe N. R., Reynolds K. J. Social psychological research on prejudice as collective action supporting emergent ingroup members // British Journal of Social Psychology. 2018. № 58. P. 1–32. DOI: [10.1111/bjso.12294](https://doi.org/10.1111/bjso.12294)
14. Talaska C. A., Fiske S. T., Chaiken S. Legitimizing racial discrimination : A meta-analysis of the racial attitude-behavior literature shows that emotions, not beliefs, best predicts discrimination // Social Justice Research. 2008. No. 21. P. 263–296.
15. Краснопольская И. И., Солодова Г. С. Восприятие чужака группой в социологии Г. Зиммеля // Социологический журнал. 2012. № 4. С. 24–35.
16. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2007. 511 с.



17. Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма. М. : Институт психологии РАН, 2013. 268 с.
18. Kim H., Won S. Experiences of Discrimination and Its Effect on Life Satisfaction : Understanding Differences within Subgroups of Foreign Spouses from Multicultural Families in Korea // *Asian Social Science*. 2015. Vol. 11, no. 26. P. 84–74. DOI: 10.5539/ass.v11n26p64
19. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // *Материалы III Всероссийского социологического конгресса*. М. : Издательство «Институт социологии РАН», 2008 [Электронный ресурс]. URL: http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841 (дата обращения: 27.04.2018).

Образец для цитирования:

Бочарова Е. Е. Взаимосвязь дискриминационных установок и характеристик удовлетворенности жизнью, счастья у представителей молодежи // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2020. Т. 9, вып. 2 (34). С. 162–169. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-162-169>

Interrelation between Discriminatory Attitudes and Characteristics of Life Satisfaction, Happiness in Young People

Elena E. Bocharova

Elena E. Bocharova, <https://orcid.org/0000-0001-7814-1581>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov, 410012, Russia, bocharova-e@mail.ru

The purpose of the study presented in the article is to establish the interrelation between discriminatory attitudes and characteristics of life satisfaction, happiness in young people. The study was carried out on a sample of people (N = 168; mean age=27.63), mostly females (78.6%), using the following psycho-diagnostic tools: questionnaire that includes 8 scales focusing on self-assessment of discriminatory attitudes to the Other (R. M. Shamionov, M. V. Grigoryeva), "Satisfaction with Life Scale" (by E. Diener, adapted by D. A. Leontiev, E. N. Osin) and "Subjective Happiness Scale" (by S. Lyubomirsky and H. Lepper, adapted by D. A. Leontiev). Presumably, there are multidirectional relationships between self-assessment of discriminatory attitudes and degree of manifestation of characteristics reflecting an individual's experience of comfort in a current life situation. It has been established that young people are satisfied with their life and have a positive attitude to its events, while admitting their annoyance with unrealized opportunities for its improvement. Compared to Others, young people are not inclined to classify themselves as "consistently unhappy". We have discovered the presence of multidirectional relationships between self-assessment of discriminatory attitudes and the severity of characteristics reflecting an individual's experience of comfort in the current life situation. In a situation of experiencing dissatisfaction with life and doubts about the possibility of achieving life ideals, there is an increase in the intensity of discriminatory attitudes towards the representatives of Other groups with concentration on their certain privileges, as well as readiness to condemn and restrict their "free" behavior in public places. In a situation of experiencing emotional comfort, the intensity of prejudice regarding the necessity to limit Others who are clearly different, under conditions of their hiring or promotion, intensifies and weakens in a situation of experiencing emotional discomfort and subjective ill-being. The study can be used in the development of programs preventing risk of discrimination.

Keywords: personality, Other, group, discriminatory attitude, life satisfaction, subjective happiness.

Received: 13.01. 2020 / Accepted: 25.02. 2020 / Published: 30.06.2020

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. 18-013-00094 A "Discriminatory attitudes of the personality in modern society and the conditions for overcoming them").*

References

1. Shamionov R. M. Formation of Discriminatory Personal Attitudes in the Process of Socialization. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2, pp. 129–135 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-2-129-135>
2. Usova N. V. Analysis of personality characteristics as a determinant of discrimination. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2019, vol. 25, no. 4, pp. 68–72 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2019-25-4-68-72>
3. Bocharova E. E. Content Characteristics of the "Subject Field" of Discriminatory Attitudes. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2018, vol. 15, no. 3, pp. 308–322 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-308-322>
4. Klenova M. A. Characteristics of objects of discriminatory attitudes among youth. In: *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «21 vek: fundamental'naya nauka i tekhnologii»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "21st Century: Fundamental Science and Technology"]. North Charleston, USA, 2018, pp. 111–114 (in Russian).
5. Al Ramiah A., Hewstone M., Dovidio J. F., Penner L. A. The social psychology of discrimination: theory, measurement and consequences. In: L. Bond, F. McGinnity, H. Russell, eds. *Making equality count: Irish and international research measuring equality and discrimination*. Dublin, 2010, chapter 5, pp. 84–112.
6. Mackie D., Smith E., eds. *From prejudice to intergroup emotions: Differentiated reactions to social groups*. New York, Psychology Press, 2002. 316 p.
7. Bhugra D. Social discrimination and social justice. *International Review of Psychiatry*, 2016, vol. 28, no. 4, pp. 336–341. DOI:10.1080/09540261.2016.1210359
8. Ryaguzova E. V. When You Turn Out to Be the Outsider! *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 3, pp. 221–228



- (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2017-6-3-221-228>
9. Bocharova E. E. Structural Peculiarity of Discriminatory Attitudes of the Personality. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2, pp. 146–156 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-146-156>
 10. Shamionov R. M. Individual Values and Ideological Attitudes as Predictors of Prejudice against Others. *RUDN Journal RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2019, vol. 16, no. 3, pp. 309–326 (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-3-309-326>
 11. Shamionov R. M., Garber I. E., Bocharova E. E., Golovanova A. A., Vagapova A. R., Fadeeva T. Yu., Arendachuk I. V., Akimenko A. K., Klenova M. A. *Pozitivnaya psikhologiya lichnosti* [Positive personality psychology]. Saratov, Izd-vo Sarat. un-ta, 2018. 200 p. (in Russian).
 12. Bocharova E. E. *Etnopsikhologiya sub'yektivnogo blagopoluchiya molodezhi* [Ethnopsychology of the subjective well-being of the youth]. Saratov, Izd-vo Sarat. un-ta, 2015. 176 p. (in Russian).
 13. Ferguson M. A., Branscombe N. R., Reynolds K. J. Social psychological research on prejudice as collective action supporting emergent ingroup members. *British Journal of Social Psychology*, 2018, no. 58, pp. 1–32. DOI: 10.1111/bjso.12294
 14. Talaska C. A., Fiske S. T., Chaiken S. Legitimizing racial discrimination: A meta-analysis of the racial attitude-behavior literature shows that emotions, not beliefs, best predicts discrimination. *Social Justice Research*, 2008, no. 21, pp. 263–296.
 15. Krasnopolskaya I. I., Solodova G. S. The perception of a stranger by a group in the sociology of G. Simmel. *Sociological Journal*, 2012, no. 4, pp. 24–35 (in Russian).
 16. Leontiev D. A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroeniye i dinamika smyslovoy real'nosti* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow, Smysl Publ., 2007. 511 p. (in Russian).
 17. Dzhidaryan I. A. *Psikhologiya schast'ya i optimizma* [Psychology of happiness and optimism]. Moscow, Psychology Institut RAS, 2013. 268 p. (in Russian).
 18. Kim H., Won S. Experiences of Discrimination and Its Effect on Life Satisfaction: Understanding Differences within Subgroups of Foreign Spouses from Multicultural Families in Korea. *Asian Social Science*, 2015, vol. 11, no. 26, pp. 84–74. DOI: 10.5539/ass.v11n26p64
 19. Osin E. N., Leontiev D. A. Testing of Russian versions of two scales of rapid assessment of subjective well-being. *Proceedings of the III all-Russian sociological Congress*. Moscow: Institut sotsiologii RAN Publ., 2008. Available at: http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf (accessed 27 April 2018) (in Russian).

Cite this article as:

Elena E. Bocharova. The Relationship of Discriminatory Attitudes and Life Satisfaction, Happiness in the Youth Representatives. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 2 (34), pp. 162–169 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-162-169>



УДК 316.624.2

Отношение к кредиту и долгу: роль кредитной компетентности и личностных черт

М. А. Гагарина, Е. Д. Елистратова, Д. А. Устинов

Гагарина Мария Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра управления персоналом и психологии, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва; ассоциированный научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, MGagarina224@gmail.com

Елистратова Елена Дмитриевна, студент, факультет финансовых рынков, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, e99d@mail.ru

Устинов Дмитрий Алексеевич, студент, факультет финансовых рынков, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, 5u9@mail.ru

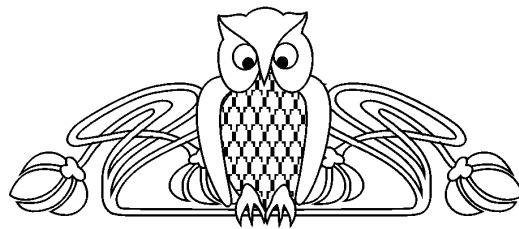
Цель исследования, представленного в статье, – изучение особенностей отношения к долгу и кредиту и финансовой грамотности у молодежи, принимавшей и не принимавшей участия в игре «Кредитный портфель», направленной на повышение уровня кредитной компетентности, сравнение отношения к долгу и кредиту респондентов до и после введения законов, защищающих интересы заемщиков. Основная гипотеза: респонденты, решавшие задачи на финансовую грамотность, после участия в игре «Кредитный портфель» будут принимать более рациональные решения; участие в игре повлияет на оценку понятий «долг» и «кредит». Респонденты ($N = 188$) в возрасте от 17 до 21 года ($M = 18,8$; $SD = 1,99$) – студенты вузов, обучающиеся по направлению «Экономика», 100 человек из которых опрошены в 2019 г., 88 человек – в 2013 г. Методики исследования: «Семантический дифференциал» (слова «долг» и «кредит»), задачи на определение уровня финансовой грамотности, опросник «Большая пятерка». В эксперименте контрольная группа заполняла анкеты до, а экспериментальная – после участия в игре «Кредитный портфель». Установлено, что контрольная и экспериментальная группы не различаются по личностным чертам. Получены достоверные различия по шкале семантического дифференциала «активность» долга и по задачам на финансовую грамотность. Экспериментальная группа оценивает долг как менее активный и имеет более высокие результаты по финансовой грамотности. Сделан вывод, что участие в игре актуализирует имеющиеся у респондентов знания о начислении процентов по кредиту, накоплении суммы задолженности, а также приводит к снижению у студентов уверенности в легкости погашения долгов. Проведено сравнение результатов оценок долга и кредита с результатами 2013 г., показавшее, что отношение к кредиту стало более позитивным.

Ключевые слова: финансовая грамотность, кредитная компетентность, долг, кредит, личностные черты, семантический дифференциал.

Поступила в редакцию: 25.12.2019 / Принята: 25.02.2020 / Опубликована: 30.06.2020

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

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-170-177>



Введение

Понимание роли финансовой грамотности, в том числе в области кредитования, формировании отношения к займам, актуально как для расширения представления об экономическом сознании и поведении, так и для практических целей. Люди с хорошими знаниями и навыками в области кредитования имеют возможность принимать более рациональные решения и находить более выгодные варианты займов, лучше управлять деньгами и, соответственно, меньше беспокоиться и переживать по поводу принятия финансовых решений.

В ряде исследований термин «финансовая грамотность» используется только для обозначения знаний о финансовых продуктах, владения необходимыми навыками счета и представления об основных финансовых концепциях, например диверсификации [1, 2]. В подобных исследованиях обычно задают три вопроса – о начислении процентов, инфляции и диверсификации рисков. Однако ответы на эти вопросы являются очень слабым предиктором финансового поведения [3], что обусловлено скорее воспринимаемой, а не фактической финансовой грамотностью. С другой стороны, в работе S. Allgood и W. Walstad показано, что для финансового поведения имеет значение как актуальный, так и воспринимаемый уровень финансовой грамотности [4].

X. Lin с соавторами в своей статье, ссылаясь на Австралийскую комиссию по ценным бумагам и инвестициям, приводит следующие характеристики финансовой грамотности: «Осведомленность и информированность об управлении деньгами и активами, банковском деле, инвестициях, кредитовании, страховании и налогах; понимание концепций, лежащих в основе управления деньгами и активами; использование знаний для планирования и реализации финансовых решений» [5, с. 687].

Это определение подчеркивает важность способности превращать знания в действия. Подобранный подход, сочетающий как знания, так и практические умения, когда финансовая грамотность определяется не только тем, насколько хорошо человек понимает и способен использовать информацию, связанную с личными финансами, но и уверенностью в применении личных финансовых знаний, приведен в работе S. J. Huston [6]. Ею же разработана модель соотношения финансовых знаний, умений и уверенности [7] (рисунок).



Уровень навыков	высокий	финансовая сверхуверенность	финансовая грамотность	целевая зона
	средний			зона внимания
	низкий	финансовая неосведомленность	финансовый паралич	опасная зона
				Зона финансовой грамотности
низкий		средний		
Уровень знаний				
		высокий		

Зоны финансовой грамотности (по С. Хастон)
Huston's content areas regarding financial literacy

В сетке оценки есть три зоны финансовой грамотности: целевая зона (высокие оценки в знаниях и их применении), зона внимания / предостережения (как минимум, оценки среднего уровня в одном или обоих измерениях) и опасная зона (низкие оценки в области знаний, их применении или в обеих зонах). В пределах опасной зоны есть три подкатегории: финансовый паралич (респонденты с высоким уровнем знаний и низким уровнем их применения), финансовая сверхуверенность (респонденты с высоким уровнем готовности действовать и низким уровнем знаний) и финансовая неосведомленность (низкие оценки как в знаниях, так и в действиях).

Несмотря на то что финансовая грамотность может быть явным фактором предотвращения финансовых рисков, она также может быть важна для использования финансовых возможностей. Исследования показали, что финансовые знания связаны с более высоким уровнем пенсионного планирования и сбережений [8, 9] и инвестиционными решениями, такими как инвестиции в акции [10] и ипотека [11]. В исследовании Т.-У. Рак изучается роль финансовых знаний в принятии решений о займах в тех ситуациях, когда потребители вынуждены полагаться на эти знания, чтобы, например, выяснить скрытую стоимость договоров займа [12]. Результаты показывают, что ограниченная информация усиливает негативную связь между финансовыми знаниями и действиями, подтверждая, что потребители являются активными мыслителями, которые используют финансовые знания для оценки общей стоимости заимствований.

Еще одно исследование показывает относительный вклад личности, финансовых знаний и демографических факторов в прогнозирование долга [13]. Показано, что финансовые знания

имеют решающее значение. Это один из самых сильных предикторов долга наряду с количеством кредитных карт, отношением к расходам и привычкой к использованию кредитных карт.

В описанных работах большое внимание уделяется связи финансовой грамотности и принятия финансовых решений, но на наш взгляд они мало затрагивают такие психологические категории, как отношение и переживания по поводу этих решений. Только в работе S. J. Huston показано, что финансовая грамотность связана еще и с уверенностью [6]. В своей работе мы обратились к проблеме отношения к долгу и кредиту, их оценке респондентами. Поскольку мы исходим из представления о финансовой грамотности как результате знаний и практического опыта, нас интересовало, каким образом отношение к долгу и кредиту связано с финансовой грамотностью и может ли участие в эксперименте на повышение кредитной компетентности повлиять на это отношение. В нашем исследовании приняли участие студенты, обучающиеся по направлению «Экономика», т. е. те, у кого уже есть знания, но в силу возраста нет достаточного практического опыта кредитования. В связи с этим вызывает интерес роль игры, имитирующей реальную ситуацию кредитования, как в уровне финансовой грамотности, так и в отношении к кредиту и долгу.

Цель исследования, представленного в статье, – изучить особенности отношения к долгу и кредиту и склонность к аверсивному долговому поведению у молодежи, принимавшей и не принимавшей участия в игре, направленной на повышение уровня кредитной компетенции, сравнить отношение к долгу и кредиту респондентов до и после введения законов, защищающих интересы заемщиков (230-ФЗ от 03.07.2016, 554-ФЗ от 27 декабря 2018 г.).



Гипотеза 1: респонденты, решавшие задачи на финансовую грамотность, после участия в игре «Кредитный портфель» будут принимать более рациональные решения. Участие в игре повлияет на оценку понятий «долг» и «кредит».

Гипотеза 2: существуют различия в отношении к долгу и кредиту у респондентов, опрошенных в 2013 и 2019 гг.

Гипотеза 3: более рациональные решения в задачах на финансовую грамотность будут связаны с личностной чертой «Открытость новому опыту».

Процедура и методы

Участники исследования. Всего в исследовании приняло участие 188 человек ($M = 18,8$; $SD = 1,99$) – студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Экономика», из них 21% совмещают работу и учебу, 79% только учатся. 88 респондентов были опрошены в 2013 г. (февраль), в 2019 г. (май, сентябрь) 100 респондентов в возрасте от 17 до 21 года, средний возраст 18,4; 58% девушки.

Методики. Методика семантического дифференциала (СД) использовалась для оценки отношения к долгу и кредиту. Измеряемые объекты (понятия «долг» и «кредит») оцениваются по 24 биполярным градуированным шкалам, полюса которых заданы с помощью вербальных антонимов. Шкалы, коррелирующие между собой, группируются в независимые факторы ОСА (оценка – сила – активность). Метод СД позволяет измерять так называемое коннотативное значение, т. е. то состояние, которое следует за восприятием символа-раздражителя и неизбежно предшествует осмысленным операциям с символами. Коннотативное значение связано с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами и другими эмоционально насыщенными, слабо структурированными и мало осознанными формами общения. Мы использовали модифицированную методику семантического дифференциала, описанную Ю. С. Николенко [14].

«Большая пятерка» А. Г. Грецова [15] использовалась для определения выраженности личностных черт – экстраверсии, нейротизма, открытости новому опыту, сознательности и доброжелательности.

«Задача 3 тыс. руб.» и «Задача 30 тыс. руб.» использовались для оценки финансовой грамотности в области погашения задолженностей [16]. Здесь и далее по тексту, чтобы избежать путаницы между условиями задачи и принятыми решениями, названия задач, отражающие сумму бонуса, доступную к размещению, употребляются в кавычках – «3 тыс. руб.» и «30 тыс. руб.»; счета, на которые могут быть размещены деньги, – цифрами с процентной ставкой и без кавычек – 3000 руб., 19% и 30 000 руб., 24%; денежные суммы указываются цифрами и без кавычек – 1500 руб., 3000 руб.

Инструкция к задачам «3 тыс. руб.» и «30 тыс. руб.»: «Представьте себе, что у вас есть две кредитные карты: Mastercard с задолженностью 3000 руб. и годовой ставкой 19% и Visa с долгом 30 000 руб. и годовой ставкой 24%. Представьте, что вы получили материальное вознаграждение (бонус) на погашение задолженности, в размере (а) «задача 3 тыс. руб.» – 3000 руб., (б) «задача 30 тыс. руб.» – 30 000 руб. На погашение какого счета вы потратите указанную сумму полностью или как распределите сумму между счетами?». Технически исследование было оформлено в виде таблицы в Microsoft Excel. Респонденты вводили суммы в счет погашения каждой задолженности в специальные ячейки. Эти значения использовались нами для анализа. Рациональным в обеих задачах будет размещение максимального количества средств в счет погашения задолженности с наибольшей процентной ставкой, т. е. на счет 30 000 руб., 24%. Размещение денежных средств в счет погашения задолженности 3000 руб., 19% может рассматриваться как аверсивное долговое поведение [17].

Игра «Кредитный портфель» [18] использовалась для повышения кредитной компетентности респондентов. Технически она выполнена в виде таблицы в Microsoft Excel, представляет собой кредитный портфель, включающий 6 кредитных карт с задолженностями и годовыми процентными ставками. Долг 1: 10 000 руб., 20%; Долг 2: 25 000 руб., 19%; Долг 3: 30 000 руб., 24%; Долг 4: 35 000 руб., 21%; Долг 5: 150 000 руб., 28% и Долг 6: 200 000 руб., 30%. Игра состоит из 25 раундов, каждый из которых «равен» одному году. Каждый год игрок получает деньги на погашение задолженности, при правильной стратегии достаточные для завершения игры с положительным балансом. Игрокам предлагается разместить суммы в специально отведенных ячейках. После этого все расчеты выполняются автоматически, и игроки видят суммы задолженности с учетом размещенных средств и процентной ставки – в конце года (раунда) и итоговую. Игра имеет рациональное решение: необходимо полностью погашать задолженность с самой высокой процентной ставкой, затем переходить к следующей задолженности с самой высокой процентной ставкой и тогда можно закончить игру с положительным балансом в 5185 руб. Любое отклонение от рациональной стратегии ведет к росту задолженности в конце игры. Мы предположили, что в процессе игры «Кредитный портфель» происходит актуализация имеющихся знаний о накоплении процентов по кредиту, а именно: игра побуждает участников задуматься над стратегиями погашения задолженностей, приоритетностью оплаты долга с наибольшей процентной ставкой, а также собственной способностью принимать рациональные финансовые решения.

Методы. Для проверки влияния игры «Кредитный портфель» на уровень финансовой



грамотности и отношение к долгу и кредиту был проведен эксперимент, в котором участвовали *контрольная группа* респондентов, решавших задачи «3 тыс. руб.» и «30 тыс. руб.» и выполнявших оценку понятий «долг» и «кредит» и «Большую пятерку» до участия в игре «Кредитный портфель», и *экспериментальная группа* респондентов, выполнявших те же задания *после* участия в игре. Важно подчеркнуть, что анализ разных стратегий, обсуждение и объяснение оптимальной стратегии проводились по завершении эксперимента, т. е. респонденты не получали «правильный» ответ сразу после игры. На основании этого мы говорим о возможности актуализации знаний о накоплении процентов по кредиту. В эксперименте приняли участие студенты, обучающиеся по направлению «Экономика», ответившие утвердительно на вопросы «Знаете ли Вы, что такое годовая процентная ставка по кредиту?», «Имеете ли Вы представление о том, каким образом происходит накопление процентов по кредиту, при условии что накопление происходит ежегодно на остаток средств?».

Обработка результатов осуществлялась с помощью пакета программ IBM SPSS Statistics 22.0: описательные статистики, сравнение средних значений (*t*-критерий Стьюдента), корреляционный анализ.

Результаты исследования и их интерпретация

Сравнение оценок понятий «долг» и «кредит» респондентами контрольной и экспериментальной групп

Для проверки гипотез о влиянии участия в игре по погашению множественных задолженностей на оценку долга и кредита и на уровень финансовой грамотности нами был проведен ряд сравнений респондентов, опрошенных в 2019 г.

Прежде всего мы убедились, что респонденты в экспериментальной и контрольной группах не различаются по возрасту и по личностным чертам. Для этого мы сравнили экспериментальную и контрольную группы по значениям личностных черт опросника «Большая пятерка» и возрасту. Достоверных различий (*t*-критерий Стьюдента, $p < 0,05$) получено не было.

Затем мы сравнили средние значения по шкалам «оценка», «сила» и «активность» понятий «долг» и «кредит» для контрольной и экспериментальной групп. Обнаружены достоверные различия только в оценке долга по шкале «активность» – для экспериментальной группы характерны достоверно более низкие значения в сравнении с контрольной группой ($-0,336$ vs $0,008$; $t = 2,3$; $p < 0,05$), что может означать некоторое «снижение энергии» после игры, утрату чувства уверенности и надежности. Игра состояла из 25 раундов и продолжалась в среднем около 40 минут. Большинство респондентов закончили игру с большой задолженностью и чувством разочарования. Этот

вывод основывается еще и на тех комментариях, которые были оставлены участниками игры, например: «Я испытал чувство безысходности, что бы я ни делал – долг продолжал расти» или «Не думаю, что когда-нибудь буду брать кредит, все это как-то утомительно». Поддержкой для участников эксперимента были разбор рациональной стратегии, выделение условий эффективного погашения нескольких задолженностей и беседа о том, что большая задолженность в игре – это хороший опыт, позволяющий снизить вероятность подобной ситуации в реальной жизни.

Результаты сравнения уровня финансовой грамотности в экспериментальной и контрольной группах

Для оценки влияния игры «Кредитный портфель» на решение задач по финансовой грамотности нами было проведено сравнение сумм, размещенных в счет погашения каждой из задолженностей. Финансово грамотное решение – это размещение всех средств (задача «3 тыс. руб.» – сумма 3000 руб., задача «30 тыс. руб.» – сумма 30 000 руб.) в счет погашения задолженности 30 000 руб., 24%. Результаты контрольной и экспериментальной групп приведены в табл. 1.

Из табл. 1 видно, что достоверные результаты получены только по задаче «30 тыс. руб.», где к размещению предлагалось 30 000 руб. Респонденты из экспериментальной группы разместили достоверно меньше средств в счет погашения задолженности 3000 руб., 19% (среднее значение 241 руб. vs 1229 руб.) и достоверно больше – в счет погашения задолженности 30 000 руб., 24% (среднее значение 29 759 руб. vs 28 722 руб.). Это свидетельствует о том, что большинство решило задачу рационально. Данный результат подтверждает наше предположение, что игра способствует актуализации знаний о накоплении процентов по кредиту и ее применение в качестве средства обучения оправдано. В задаче «3 тыс. руб.» с суммой к размещению 3000 руб. различия между контрольной и экспериментальной группами незначимы. Почему получено достоверно более рациональное решение в задаче «30 тыс. руб.», а в задаче «3 тыс. руб.» – нет? Мы предполагаем, что это связано с условиями – в случае с бонусом 3000 руб. условия «подталкивают» респондента погасить ту задолженность, которую он может погасить полностью, тогда как решение погасить задолженность 30 000 руб., 24% интуитивно неочевидно и требует интеллектуальных усилий [19]. В случае же с задачей с бонусом 30 000 руб. достаточность суммы для погашения любой из задолженностей в полном объеме повышает вероятность выбора рационального решения.

Для проверки предположения о существовании возможной взаимосвязи оценок долга и кредита и решений задач с личностными чертами респондентов нами был проведен корреляционный анализ. Значимых корреляций (*r* Пирсона,



Таблица 1 / Table 1

Описательная статистика и значение *t*-критерия Стьюдента ответов при решении задач «3 тыс. руб.» и «30 тыс. руб.» в экспериментальной и контрольной группах
Descriptive statistics and Student's *t*-criterion value in answers to the tasks regarding "3 thousand rubles" and "30 thousand rubles" in the experimental and control groups

Задача	Счет с задолженностью	Группа	N	min	max	M	SD	Критерий Стьюдента
«3 тыс. руб.»	3000, 19%	Контрольная	59	0	3000	1426,1	1343,29	T = ,09 p > 0,05
		Эксперимент.	29	0	3000	1396,6	1484,31	
	30 000, 24%	Контрольная	54	0	3000	1497,4	1329,84	T = -,01 p > 0,05
		Эксперимент.	27	0	3000	1500,0	1487,12	
«30 тыс. руб.»	3000, 19%	Контрольная	55	0	3000	1228,5	1489,04	T = 3,9 p < 0,01
		Эксперимент.	27	0	3000	240,7	751,54	
	30 000, 24%	Контрольная	55	0	30 000	28722,4	1589,63	T = -4,0 p < 0,01
		Эксперимент.	27	0	30 000	29759,3	751,54	

p < 0,05) между суммами, размещенными в счет погашения задолженностей 3000 руб., 19% и 30 000 руб., 24% в обеих задачах, личностными характеристиками, оценками долга и кредита методом семантического дифференциала получено не было.

Результаты исследования отношения к долгу и кредиту методом семантического дифференциала у респондентов 2013 и 2019 годов исследования

Поскольку нам были доступны результаты оценки понятий «долг» и «кредит», полученные нами в 2013 г. [20], мы решили сравнить их с результатами 2019 г. (табл. 2). Чтобы уравнивать респондентов по возрасту, мы исключили из выборки 2013 г. респондентов старше 21 года.

Из табл. 2 можно видеть, что в оценках понятий «долг» и «кредит» произошли изменения. Так, при оценке понятия «долг» по шкалам «сила» и «активность» в 2019 г. в сравнении с 2013 г. оценки смещены сторону более положительных значений, т. е. долг по-прежнему оценивается как «плохой», но при этом еще и как более сильный и активный (устойчивый). Характеристики силы и активности включают такие, как независимость, решительность, настойчивость, напряженность, самостоятельность и подвижность, энергичность, деятельность, открытость, стабильность и пр., которые, на наш взгляд, отражают большую уверенность и предсказуемость (возврата). По кредиту можно отметить изменения по всем шкалам, включая шкалу оценки, в сторону более положительных значений, т. е. можно констатировать, что

Таблица 2 / Table 2

Описательная статистика и значение *t*-критерия Стьюдента шкал методики семантического дифференциала понятий «долг» и «кредит» респондентов в 2013 и 2019 годах
Descriptive statistics and Student's *t*-criterion value of the method scales. Semantic differential of the terms "debt" and "loan" for the respondents in 2013 and 2019

Шкала СД	Год проведения	N	Min	Max	M	SD	Критерий Стьюдента
Долг, оценка	2019	100	-2,6	1,6	-,776	,9277	T = 0,463 p > 0,05
	2013	88	-3,0	1,0	-,835	,8211	
Долг**, сила	2019	100	-2,1	2,1	,116	,9053	T = 5,038 p < 0,001
	2013	88	-2,6	0,8	-,463	,6758	
Долг*, активность	2019	100	-2,1	2,3	-,110	,7311	T = 2,443 p < 0,05
	2013	88	-2,6	1,3	-,374	,7598	
Кредит*, оценка	2019	100	-3,0	2,0	-,478	,9945	T = 2,525 p < 0,05
	2013	88	-3,0	1,1	-,834	,9505	
Кредит**, сила	2019	100	-1,9	2,3	,264	,8828	T = 5,652 p < 0,001
	2013	88	-2,6	1,1	-,422	,7837	
Кредит*, активность	2019	100	-2,3	1,9	,063	,8909	T = 2,470 p < 0,05
	2013	88	-2,4	1,5	-,245	,8201	

Примечание. * – *p* < 0,05; ** – *p* < 0,01.



кредит стал восприниматься не только как более сильный и устойчивый, но и как «более хороший». Рассмотрим, с чем могут быть связаны изменения в оценках. За шесть лет с 2013 по 2019 г. произошли изменения в области юридической регуляции кредитно-долговых отношений. Во-первых, был принят Федеральный закон от 03.07.2016 № 230-ФЗ «О защите прав и законных интересов физических лиц при осуществлении деятельности по возврату просроченной задолженности и о внесении изменений в Федеральный закон «О микрофинансовой деятельности и микрофинансовых организациях»». Во-вторых, в Федеральный закон от 21 декабря 2013 г. № 353-ФЗ «О потребительском кредите (займе)» были внесены изменения, часть из которых вступила в силу 28 января 2019 г. (Федеральный закон от 27 декабря 2018 г. № 554-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О потребительском кредите (займе)» и Федеральный закон «О микрофинансовой деятельности микрофинансовых организациях»», который в том числе предусматривает ограничение начислений по договорам потребительского кредита). Другими словами, предприняты реальные шаги по защите интересов и прав заемщиков, кредитование становится более защищенным и безопасным. И хотя осведомленность о конкретном содержании законов не очень высока, как показало одно из наших исследований [21], тем не менее изменение в отношении к кредиту имеет место.

Внутри каждой из групп (2013 и 2019 гг.) мы сравнили отношение к долгу и отношение к кредиту по обобщенным шкалам методики семантического дифференциала. В группе 2013 г. ($n = 88$) достоверных различий в оценке долга и кредита по обобщенным шкалам не выявлено.

В группе 2019 г. ($n = 100$) получены достоверные различия по шкале «оценка» – хотя значения понятий «кредит» и «долг» лежат в области отрицательных значений, кредит в целом воспринимается более положительно, чем долг ($-0,5$ vs $0,7$; $t = -2,2$; $p < 0,05$). Можно отметить, что респонденты различают эти понятия по вероятности возврата: хотя возможна интерпретация кредита как институционального, а долга – как неинституционального займа, тем не менее, на наш взгляд, скорее это обусловлено восприятием долга как следствия непогашения кредита. Подобная интерпретация описана в работе S. E. G. Lea с соавторами, в которой долг и кредит различаются по вероятности возврата: кредит, мелкие долги, серьезные долги [22].

Выводы

Участие в игре, направленной на повышение кредитной компетентности, способствует актуализации имеющихся знаний о накоплении процентных ставок по кредиту и способствует принятию более рациональных решений в задачах на финансовую грамотность. Игра влияет на от-

ношение к долгу, формируя представление о его возврате как трудном и требующем определенных затрат, т. е. делая его более реалистичным.

Использование игры в образовательном процессе является обоснованным.

Связей между личностными чертами, оценкой долга и кредита и уровнем финансовой грамотности не выявлено.

В сравнении с 2013 г. в 2019 г. наблюдается более положительное отношение к кредиту. Мы связываем эти изменения с федеральными законами, принятыми за этот период и направленными на защиту интересов заемщиков.

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 18-013-01232А «Психологические факторы и механизмы инвестиционного поведения россиян с различным уровнем финансовой грамотности»).

Библиографический список

1. Alessie R., Van Rooij M., Lizard A. Financial Literacy, Retirement Planning and Household Wealth // *The Economic Journal*. 2012. Vol. 122, no. 560. P. 449–478. DOI: 10.1111/j.1468-0297.2012.02501.x
2. Lusardi A. Financial literacy : Do people know the ABCs of finance? // *Public Understanding of Science*. 2015. Vol. 24 (3). P. 260–271. DOI: 10.1177/0963662514564516
3. Bateman H., Eckert C., Geweke J., Louviere J., Thorp S., Satchell S. Financial Competence and Expectations Formation: Evidence from Australia // *Economic Record*. 2012. Vol. 88, iss. 280. P. 39–63. DOI: 10.1111/j.1475-4932.2011.00766.x
4. Allgood S., Walstad W. The Effects of Perceived and Actual Financial Literacy on Financial Behaviors // *Economic Inquiry*. 2016. Vol. 54, no. 1. P. 675–697. DOI: 10.1111/ecin.12255
5. Lin X., Bruhn A., William J. Extending Financial Literacy to Insurance Literacy : A Survey Approach // *Accounting & Finance*. 2019. Vol. 59. P. 685–713. DOI: 10.1111/acfi.12353
6. Huston S. J. Measuring Financial Literacy // *Journal of Consumer Affairs*. 2010. Vol. 44, no. 2. P. 296–316. DOI: 10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x
7. Huston S. J. Financial Literacy and the Cost of Borrowing // *International Journal of Consumer Studies*. 2012. Vol. 36, no. 5. P. 566–572. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1470-6431.2012.01122.x>
8. Lusardi A., Mitchell O. S. Financial Literacy around the World : An Overview // *Journal of Pension Economics & Finance*. 2011. Vol. 10, iss. 4. P. 497–508. DOI: 10.1017/S1474747211000448
9. Lusardi A., Mitchell O. S. Financial Literacy and Retirement Planning: New Evidence from the Rand American Life Panel // Michigan Retirement Research Center Research. 2007. Paper No. WP, 157 [Электронный ресурс]. URL: https://www.dartmouth.edu/~alusardi/Papers/American_Life_Panel.pdf (дата обращения: 22.11.2019).



10. Van Rooij M., Lusardi A., Alessie R. Financial literacy and stock market participation // *Journal of Financial Economics*. 2011. Vol. 101 (2). P. 449–472. DOI: 10.1016/j.jfineco.2011.03.006
11. Gerardi K., Goette L., Meier S. Financial Literacy and Subprime Mortgage Delinquency : Evidence from a Survey Matched to Administrative Data // Federal Reserve Bank of Atlanta. Working Paper Series. 2010. Vol. 2010, no. 10. 54 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.frbatlanta.org/media/documents/research/publications/wp/2010/wp1010.pdf> (дата обращения: 22.11.2019).
12. Pak T.-Y. Financial Literacy and High-Cost Borrowing: Exploring the Mechanism // *International Journal of Consumer Studies*. 2018. Vol. 42, no. 3. P. 283–294. DOI: 10.1111/ijcs.12429
13. Norvilitis J. M., Merwin M. M., Osberg T. M., Roehling P. V., Young P., Kamas M. M. Personality factors, money attitudes, financial knowledge, and credit-card debt in college students // *Journal of Applied Social Psychology*. 2006. Vol. 36, no. 6. P. 1395–1413. DOI: 10.1111/j.0021-9029.2006.00065.x
14. Николенко Ю. С., Калина В. В. Семантическая структура и содержание образа российского рубля и конкретных мировых валют // *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. 2007. № 9. С. 91–99.
15. Грецов А. Г., Азбель А. А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. СПб. : Питер, 2012. 210 с.
16. Гагарина М. А. Влияние представлений о долговом поведении на принятие решений // *Гуманитарные науки. Вестн. Финансового университета*. 2014. № 4 (16). С. 58–65.
17. Amar M., Ariely D., Ayal Sh., Cryder C., Rick S. Winning the battle but losing the war : The Psychology of Debt Management // *Journal of Marketing Research*. 2011. Vol. XLVIII (Special Issue). P. 38–50.
18. Гагарина М. А., Савченко Д. В., Смургина А. А. Психология долгового поведения: почему заемщики не возвращают кредиты? // *Учен. записки Российского государственного социального университета*. 2014. Т. 2, № 4 (127). С. 193–201.
19. Канеман Д. *Думай медленно... решай быстро*. М. : АСТ, 2018. 653 с.
20. Гагарина М. А., Павлова О. Е. Ограниченная рациональность и долговое поведение работающих и неработающих россиян // *Социальная политика и социология*. 2013. № 3-2 (95). С. 251–265.
21. Гагарина М. А. Ответственность и юридическая грамотность заемщиков как факторы отсутствия долгов // *Научное обозрение : гуманитарные исследования*. 2017. № 7. С. 79–88.
22. Lea S. E. G., Webley P., Levine R. M. The economic psychology of consumer debt // *Journal of Economic Psychology*. 1993. Vol. 14, iss. 1. P. 85–119. DOI: 10.1016/0167-4870(93)90041-I

Образец для цитирования:

Гагарина М. А., Елистратова Е. Д., Устинов Д. А. Отношение к кредиту и долгу: роль кредитной компетентности и личностных черт // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2020. Т. 9, вып. 2 (34). С. 170–177. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-170-177>

Attitude to Loan and Debt: the Role of Financial Competence and Personal Traits

Maria A. Gagarina, Elena D. Elistratova, Dmitry A. Ustinov

Maria A. Gagarina, ORCID 0000-0002-7812-7875, Financial University under the Government of the Russian Federation, 49 Leningradsky Ave., Moscow 125993, Russia; Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 13 Yaroslavskaya St., Moscow 129366, Russia, MGagarina224@gmail.com

Elena D. Elistratova, Financial University under the Government of the Russian Federation, 49 Leningradsky Ave., Moscow 125993, Russia, e99d@mail.ru

Dmitry A. Ustinov, ORCID 0000-0002-9645-5143, Financial University under the Government of the Russian Federation, 49 Leningradsky Ave., Moscow 125993, Russia, 5u9@mail.ru

The purpose of the study presented in the article is to investigate peculiarities of attitude to debt and loans, as well as financial competence in young people that took part/did not take part in the professional game called "Loan Portfolio", which is aimed at increasing the level of financial competence. We compared the attitude to debt and loan in the respondents before and after the introduction of laws aimed at the protection of borrowers' interests. The main hypothesis: the respondents that have to solve the tasks aimed at increasing financial competence will be able to make more rational decisions after

participation in the financial game called "Loan Portfolio". Participation in the game can influence their comprehension of such terms as "debt" and "loan". The respondents (N=188) were aged 17 to 21 (M = 18,8; SD = 1,99). All of them were university students majoring in Economics. 100 students were surveyed in 2019, 88 people were surveyed in 2013. Investigation techniques include: semantic differential (the words "debt" and "loan"), problems aimed at defining the level of financial literacy, the "Big Five" questionnaire. In the course of the experiment the control group filled out the questionnaire before, and the experimental group filled out the questionnaire after their participation in the professional game called "Loan Portfolio". It has been found out that there are no personal differences between the control and experimental groups. We have obtained valid data regarding the differences on the debt "activity" scale and the goals related to financial literacy. The experimental group evaluates debt as a less active thing and has high financial literacy-related results. We came to the conclusion that participation in the game actualizes the respondents' knowledge regarding interest rate on the loan, accumulation of debt amount, and leads to a decrease in confidence regarding the ease of paying off students' debts. We compared the results regarding evaluation of debt and loan with the results obtained in 2013, which showed that the attitude to loans has become more positive.

Keywords: financial literacy, loan-related competence, debt, personal traits, semantic differential.

Received: 25.12.2019 / Accepted: 25.02.2020 / Published: 25.06.2020

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. 18-013-01232A “Psychological factors and mechanisms of investment behaviour of Russians with different levels of financial literacy”).*

References

1. Alessie R., Van Rooij M., Lizard A. Financial Literacy, Retirement Planning and Household Wealth. *The Economic Journal*, 2012, vol. 122, no. 560, pp. 449–478. DOI: 10.1111/j.1468-0297.2012.02501.x
2. Lusardi A. Financial Literacy: Do people know the ABCs of finance? *Public Understanding of Science*, 2015, vol. 24 (3), pp. 260–271. DOI: 10.1177/0963662514564516
3. Bateman H., Eckert C., Geweke J., Louviere J., Thorp S., Satchell S. Financial Competence and Expectations Formation: Evidence from Australia. *Economic Record*, 2012, vol. 88, iss. 280, pp. 39–63. DOI: 10.1111/j.1475-4932.2011.00766.x
4. Allgood S., Walstad W. The Effects of Perceived and Actual Financial Literacy on Financial Behaviors. *Economic Inquiry*, 2016, vol. 54, no. 1, pp. 675–697. DOI: 10.1111/ecin.12255
5. Lin X., Bruhn A., William J. Extending financial literacy to insurance literacy: a survey approach. *Accounting & Finance*, 2019, vol. 59, pp. 685–713. DOI: 10.1111/acfi.12353
6. Huston S. J. Measuring Financial Literacy. *Journal of Consumer Affairs*, 2010, vol. 44, no. 2, pp. 296–316. DOI: 10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x
7. Huston S. J. Financial Literacy and the Cost of Borrowing. *International Journal of Consumer Studies*, 2012, vol. 36, no. 5, pp. 566–572. DOI: 10.1111/j.1470-6431.2012.01122.x
8. Lusardi A., Mitchell O. S. Financial Literacy Around the World: An Overview. *Journal of Pension Economics & Finance*, 2011, vol. 10, iss. 4, pp. 497–508. DOI: 10.1017/S1474747211000448
9. Lusardi A., Mitchell O. S. Financial Literacy and Retirement Planning: New Evidence from the Rand American Life Panel. *Michigan Retirement Research Center Research*, 2007, paper no. WP, 157. Available at: https://www.dartmouth.edu/~alusardi/Papers/American_Life_Panel.pdf (accessed 22 November 2019).
10. Van Rooij M., Lusardi A., Alessie R. Financial literacy and stock market participation. *Journal of Financial Economics*, 2011, vol. 101 (2), pp. 449–472. DOI: 10.1016/j.jfineco.2011.03.006
11. Gerardi K., Goette L., Meier S. Financial Literacy and Subprime Mortgage Delinquency: Evidence from a Survey Matched to Administrative Data. *Federal Reserve Bank of Atlanta, Working Paper Series*, 2010, vol. 2010, no. 10. 54 p. Available at: <https://www.frbatlanta.org/media/documents/research/publications/wp/2010/wp1010.pdf> (accessed 22 November 2019).
12. Pak T.-Y. Financial Literacy and High-Cost Borrowing: Exploring the Mechanism. *International Journal of Consumer Studies*, 2018, vol. 42, no. 3, pp. 283–294. DOI: 10.1111/ijcs.12429
13. Norvilitis J. M., Merwin M. M., Osberg T. M., Roehling P. V., Young P., Kamas M. M. Personality factors, money attitudes, financial knowledge, and credit-card debt in college students. *Journal of Applied Social Psychology*, 2006, vol. 36, no 6, pp. 1395–1413. DOI: 10.1111/j.0021-9029.2006.00065.x
14. Nikolenko Yu. S., Kalita V. V. Semantic structure and contents of images of Russian ruble and real world currencies. *Zhurnal nauchnykh publikatsiy aspirantov i doktorantov*, 2007, no. 9, pp. 91–99 (in Russian).
15. Gretssov A. G., Azbel' A. A. *Psikhologicheskie testy dlya starsheklassnikov i studentov* [Psychological tests for students]. St. Petersburg, Piter Publ., 2012. 210 p. (in Russian).
16. Gagarina M. A. The influence of beliefs about one's debt behavior on decision-making process. *Humanities and social sciences. Bulletin of The Financial University*, 2014, no. 4 (16), pp. 58–65 (in Russian).
17. Amar M., Ariely D., Ayal Sh., Cryder C., Rick S. Winning the Battle but Losing the War: The Psychology of Debt Management. *Journal of Marketing Research*, 2011, vol. XLVIII, special issue, pp. 38–50.
18. Gagarina M. A., Savchenko D. V., Smurygina A. A. Psychology of debt behaviour: why borrowers don't pay loans? *Uchonye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotcial'nogo universiteta* [Scientific notes of the Russian State Social University], 2014, vol. 2, no. 4 (127), pp. 193–201 (in Russian).
19. Kahneman D. *Thinking, fast and slow*. Moscow, AST Publ., 2018. 653 p. (in Russian).
20. Gagarina M. A., Pavlova O. E. Bounded rationality and debt behavior of working and nonworking Russians. *Social'naya politika i sociologiya* [Social policy and sociology], 2013, no. 3-2 (95), pp. 251–265 (in Russian).
21. Gagarina M. A. Liability and legal literacy of borrowers as factors of the absence of debts. *Science Review: Humanities Research*, 2017, no. 7, pp. 79–88 (in Russian).
22. Lea S. E. G., Webley P., Levine R. M. The economic psychology of consumer debt. *Journal of Economic Psychology*, 1993, vol. 14, iss. 1, pp. 85–119. DOI: 10.1016/0167-4870(93)90041-I

Cite this article as:

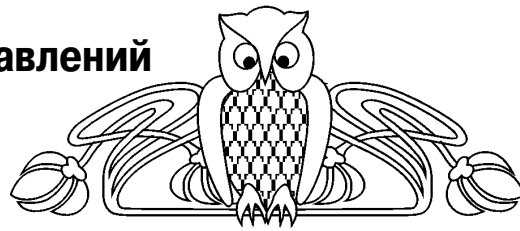
Maria A. Gagarina, Elena D. Elistratova, Dmitry A. Ustinov. Attitude to Loan and Debt: the Role of Financial Competence and Personal Traits. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 2 (34), pp. 170–177 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-170-177>



УДК 159.9

Особенности стереотипных представлений о школьниках у студентов разных педагогических специальностей

М. С. Ткачева



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

Цель исследования, представленного в статье, заключается в изучении стереотипных представлений студентов – будущих педагогов о школьниках. Предположительно наличие различий в содержании и выраженности стереотипов у студентов – будущих учителей и будущих педагогов-психологов, что может быть обусловлено различием видов их педагогической деятельности и разной степенью глубины подготовки в области психологии. Применена авторская модификация метода множественной идентификации, предполагающего оценку испытуемыми вероятности попадания представителя какой-либо социальной категории в определенные ситуации. Авторский вариант включает 20 возможных ситуаций и 14 категорий учеников, также отдельно оценивалась вероятность попадания в каждую ситуацию мальчика или девочки. Исследование выполнено на выборке студентов ($N = 50$) факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, обучающихся по профилям «Начальное образование» ($n = 22$) и «Психология образования» ($n = 28$). Выборки показали большое сходство в содержании и степени выраженности стереотипных представлений. Показано, что наибольшее количество позитивных стереотипов связано с категориями «ученик из семьи педагогов» («Начальное образование» – 9, «Психология образования» – 10) и «ученик из семьи научных работников» («Начальное образование» – 12, «Психология образования» – 9), а также скорее положительно воспринимается категория «ученик из религиозной семьи». Больше всего негативных стереотипов имеет категория «ученик из неблагополучной семьи» – по 9 в обеих выборках. Различия между выборками связаны с тем, что у студентов, обучающихся по профилю «Начальное образование», имеются отдельные стереотипы, связанные с состоянием здоровья, внешним видом и физическим развитием школьников, тогда как студенты, обучающиеся по профилю «Психология образования», не имеют их вовсе. Этнические стереотипы в обеих выборках малочисленны, но более интенсивно выражены у студентов, обучающихся по профилю «Психология образования». Гендерные стереотипы в большей мере присущи выборке по профилю «Начальное образование».

Ключевые слова: социальная категория, стереотипные представления, метод множественной идентификации, студент, будущий педагог, ученик.

Поступила в редакцию: 12.12.2019 / Принята: 25.02.2020 / Опубликована: 30.06.2020

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

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-178-186>

К постановке проблемы

Современное состояние образовательной среды как мультикультурного пространства делает актуальным вопрос о формировании социальных представлений у педагогов и действенности социально-психологических стереотипов в педагогической среде. Подверженность педагогов влиянию социальных стереотипов может оказаться существенным фактором их взаимодействия с учениками. Это в большой степени касается молодых учителей, не имеющих достаточного жизненного опыта для формирования собственных устойчивых представлений. Исходя из этого исследование распространенности стереотипных представлений в среде студентов педагогических специальностей может дать ответ на вопрос, какие направления социально-психологического просвещения будущих педагогов являются наиболее значимыми. Кроме того, специфика подготовки студентов по разным педагогическим специальностям также может послужить фактором различий в содержании и степени выраженности стереотипных представлений о современных школьниках.

В отечественной и зарубежной психологии и социологии распространены разные взгляды и трактовки понятия «социальный стереотип». Впервые термин «социальный стереотип» использовал американский журналист и политолог У. Липпман в 1922 г. в книге «Общественное мнение» [1]. Согласно Липпману, стереотипы – это упорядоченные, детерминированные культурой образы мира, сформировавшиеся у человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных социальных объектов и защищают его ценности, позицию и права. Липпман выделил четыре основных свойства стереотипов, отличающих их от прочих социальных представлений: стереотипы всегда проще отражаемой ими реальности, приобретаются людьми извне, все в большей или меньшей степени ложны и очень живучи [2].

В отечественной литературе исследование проблемы стереотипов связано с именами П. Н. Шихирева, Ю. Л. Шерковина, К. С. Гаджиева, И. С. Кона, В. А. Ядова, Л. А. Зака, Г. М. Кондратенко и др. Они в основном были склонны определять социальный стереотип как достаточно примитивное представление о действительности, неадекватно отражающее объективную реальность. В современных исследованиях понятие стереотипа утрачивает преобладающую негативную



коннотацию. Авторы рассматривают соотношение понятий «социальная установка», «социальное представление», «социальный стереотип», «предубеждение», «ментальная программа» [3–8]. Стереотипные представления трактуются как частный случай социальных представлений и установок, предубеждение чаще характеризуется как эмоциональный компонент стереотипа. Социальные стереотипы чаще всего бывают связаны с представлением о качествах, якобы присущих определенным категориям людей (какой-либо гендерной, возрастной, этнической, социальной или профессиональной группе) [9–11].

Распространенность стереотипных представлений в системе образования послужила предметом отдельного всестороннего изучения [12–16]. Исследовались особенности стереотипов у учеников и педагогов относительно разных социальных явлений. Нам представляется особенно важным изучение стереотипов у субъектов образовательного процесса по отношению друг к другу, особенно у педагогов в отношении учеников, поскольку это во многом влияет на организацию взаимодействия в образовательном процессе и на установление деловых и личных взаимоотношений педагога с обучающимися.

Цель эмпирического исследования, представленного в статье, заключается в установлении сходства и различий в содержании и степени выраженности стереотипных представлений о школьниках у студентов разных педагогических специальностей. *Предположительно* наличие различий в содержании и выраженности стереотипов у студентов – будущих учителей и будущих педагогов-психологов, что может быть обусловлено различием вида их педагогической деятельности и разной степенью глубины подготовки в области психологии.

Процедура и методы

Участники исследования. Всего в исследовании приняло участие 50 студентов факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. Они образовали две сравниваемые выборки: 22 испытуемых, обучающихся по профилю «Начальное образование» (НО), и 28 испытуемых – по профилю «Психология образования» (ПО). Данные, полученные на материале выборки профиля «Начальное образование», подробно анализировались в нашей предыдущей публикации на эту тему [17], здесь же мы представляем результаты сравнительного анализа двух выборок разных профилей.

Методы. Использовался психосемантический метод, позволяющий получить количественное измерение составляющих образа той или иной социальной (возрастной, этнической, профессиональной и т. п.) группы.

Методики. Нами была использована авторская модификация психосемантической методики «множественной идентификации», предложенной В. Ф. Петренко [18]. В ней испытуемым предлагается оценить вероятность попадания школьника из той или иной социальной категории в определенную ситуацию. Оценки даются по 5-балльной шкале в следующем формате: +2 – очень вероятно; +1 – скорее да, чем нет; 0 – не знаю, не вижу связи; –1 – скорее нет, чем да; –2 – очень маловероятно, практически невозможно. Подобрано 20 типичных ситуаций из школьной жизни: будет отличником; будет двоечником; будет злостным нарушителем дисциплины; будет давать одноклассникам списывать; принципиально не даст списать; будет ябедничать учителю на одноклассников; учитель будет ставить его в пример одноклассникам; придет в школу с невыполненными домашними заданиями; придет в школу в неопрятном виде; станет объектом травли со стороны одноклассников; будет иметь лишний вес; будет показывать лучшие в классе результаты по математике; будет показывать лучшие в классе результаты по физкультуре; будет задавать учителю каверзные, провокационные вопросы по содержанию учебного материала; подстроит мелкую пакость учителю; будет подстраивать мелкие пакости одноклассникам; станет активным участником или даже инициатором травли одноклассника; будет носить очки; будет часто болеть; будет прогуливать занятия. Категорий учеников были выделено 14: ученик из очень обеспеченной семьи; ученик из неполной семьи; ученик из явно неблагополучной семьи; ученик из семьи педагогов; ученик из семьи высокопоставленного руководителя; ученик из семьи научных работников; ученик из семьи рабочих; ученик из религиозной семьи; ученик из семьи недавних мигрантов; татарин; армянин; представитель какой-либо северокавказской национальности; еврей; казах. 15-м пунктом в этом ряду шел гендерный стереотип: студентам предлагалось ответить, у представителя какого пола выше вероятность оказаться в подобной ситуации, вариантов ответа было три – «мальчик», «равновероятно», «девочка».

Инструкция для испытуемых была сформулирована следующим образом: «Просим вас дать ответы, отражающие ваши представления о своих будущих учениках». Слово «стереотипы» из инструкции было исключено, чтобы не вызвать у испытуемых эмоциональной реакции и сдвига ответов в социально желательную сторону.

Наличие сформированного стереотипного представления в выборке можно диагностировать в том случае, если явное большинство испытуемых дает оценки с одинаковым знаком («минус» или «плюс»), причем среди этих оценок часто встречаются уверенные («очень маловероятно» или «очень вероятно»). В такой ситуации абсолютная величина итогового результата будет превышать определенное значение, зависящее от объ-



ема выборки. Если же в выборке даются разные оценки, итоговый результат какой-либо позиции окажется не очень сильно отклоняющимся от нуля в положительную или отрицательную сторону.

Результаты и их обсуждение

Учитывая разное количество испытуемых в двух группах, мы установили разный предельный уровень значений, свидетельствующих о сформированности стереотипного представления: для выборки профиля «Начальное образование» ($n = 22$) ± 20 , для выборки профиля «Психология образования» ($n = 28$) ± 25 . При этом в обеих выборках имеются результаты, лишь немного не достигающие данных значений, что указывает на сходство во мнениях внутри выборки, но оставляет сомнения в том, является ли это сходство утвердившейся стереотипной точкой зрения.

Прежде всего отметим существенное сходство двух выборок в том, с какими социальными категориями учеников оказалось связано максимальное число утвердившихся стереотипных представлений. Таких категорий выявлено четыре: ученики из семей педагогов и научных работников, а также из неблагополучных и религиозных семей. Содержание стереотипов относительно этих категорий в обеих выборках отличается незначительно, соответствующие данные представлены в табл. 1.

Как видно из представленных данных, большая часть описываемых ситуаций составляет

своеобразное «ядро» образа школьника. Позиции «быть отличником», «быть двоечником», «злостно нарушать дисциплину», «прийти в школу с неделанными уроками», «прийти в школу неопрятным», «прогуливать занятия» имеют четко выраженные связи со всеми четырьмя обозначенными в таблице социальными категориями учеников. Остальные ситуации могут иметь некоторые расхождения в выборках по степени выраженности связанных с ними стереотипных представлений. Например, что касается ученика из религиозной семьи, то будущие учителя начальных классов в большей степени, чем психологи, склонны считать, что педагог будет ставить его в пример одноклассникам (показатели составляют соответственно +22 и +13), а также ниже оценивают вероятность того, что он будет на уроках задавать каверзные вопросы учителям (-20 против -18 у психологов, при том что выборка профиля «Начальное образование» имеет меньшую численность). В свою очередь студенты-психологи в большей степени склоняются к тому, что такой ученик может подвергнуться травле со стороны одноклассников, хотя однозначного стереотипного представления на этот счет в их выборке и не наблюдается (+22 против +13 в выборке будущих учителей). Это может служить показателем того, что по данной позиции испытуемые в выборке психологов более тонко учитывают, как ученики воспринимают одноклассников, чем-то выделяющихся среди большинства сверстников. Но в целом результаты в обеих выборках показывают,

Таблица 1/ Table 1

Оценки, отражающие наиболее распространенные стереотипные представления в двух выборках
Assessments reflecting the most common stereotypical perceptions in two samples

Ситуация	Категория							
	Ученик из семьи педагогов		Ученик из семьи научных работников		Ученик из неблагополучной семьи		Ученик из религиозной семьи	
	НО	ПО	НО	ПО	НО	ПО	НО	ПО
Отличник	+32	+43	+39	+42	-27	-34	+18	+23
Двоечник	-28	-37	-37	-37	+20	+33	-17	-24
Нарушитель дисциплины	-25	-33	-30	-29	+30	+31	-35	-44
Его ставят в пример	+37	+39	+39	+38	-18	-28	+22	+13
Неделанные уроки	-33	-50	-30	-40	+24	+41	-27	-37
Неопрятный вид	-34	-42	-29	-33	+27	+33	-21	-29
Объект травли	+5	+8	+11	-6	+21	+23	+13	+22
Имеет лишний вес	-6	+2	+4	-1	-31	-19	-18	-11
Лучший по математике	+29	+33	+35	+35	-20	-17	+10	+16
Задаёт каверзные вопросы	+3	-10	+8	+10	-2	-11	-20	-18
Пакостит учителю	-20	-26	-23	-21	+16	+26	-31	-29
Пакостит одноклассникам	-14	-13	-24	-17	+16	+26	-32	-28
Травит одноклассника	-18	-26	-29	-30	+14	+20	-31	-34
Носит очки	+19	+10	+26	+22	-11	-8	+10	+5
Прогуливает занятия	-25	-42	-35	-32	+30	+39	-28	-29

Примечание. НО – выборка профиля «Начальное образование»; ПО – выборка профиля «Психология образования».



что восприятие такого ученика окрашено скорее позитивно, т. е. следование семьи религиозному учению и соблюдение обрядов расценивается как фактор, положительно влияющий на отношение ребенка к учебе и дисциплине.

Категория «ученик из неблагополучной семьи» в представлении испытуемых из обеих выборок тесно связана с негативными школьными ситуациями: как будущие учителя, так и психологи явно положительно оценивают вероятность для него быть двоечником, нарушать дисциплину, прийти в школу с невыполненным домашним заданием или в неопрятном виде, стать объектом травли со стороны одноклассников, подстраивать мелкие пакости учителю и одноклассникам, самому активно травить одноклассника, систематически прогуливать занятия. Отрицательно оценивается вероятность для такого ребенка быть отличником, примером для одноклассников в глазах учителя, иметь лишний вес, лучше всех в классе успевать по математике. В целом можно сделать вывод, что явное неблагополучие в семье однозначно создает условия для стереотипного восприятия такого ученика студентами, но между двумя выборками есть различия в степени выраженности некоторых конкретных стереотипов. Так, выборка профиля «Психология образования» заметно решительнее в своих оценках по пунктам «быть двоечником», «прийти с неделанными уроками», «делать мелкие пакости учителю», «делать мелкие пакости одноклассникам», «часто прогуливать занятия». В свою очередь испытуемые профиля «Начальное образование» демонстрируют более единообразное мнение по позиции «иметь лишний вес» – при меньшем объеме выборки их результат составил –31 против –19 у профиля «Психология образования». Видимо, в представлении будущих учителей семейное неблагополучие имеет более тесную связь с плохим питанием и, соответственно, физическими данными ребенка. У психологов при этом практически не наблюдается стереотипных представлений, связанных с внешним физическим обликом и состоянием здоровья учеников: ни в одной категории не набрали критических результатов ситуации «иметь лишний вес», «быть лучшим в классе по физкультуре», «носить очки» и «часто болеть». Будущие учителя начальных классов не показали наличия стереотипных представлений лишь по позиции «часто болеть», но «ученик из неблагополучной семьи» и там имеет результат +18, что лишь немного ниже пограничного значения. Здесь можно прийти к выводу, что студенты-психологи воспринимают ученика из неблагополучной семьи в большей степени через особенности его поведения, а не внешнего облика и в целом более свободны от стереотипов, связанных с физическим развитием и внешними данными детей.

Больше всего стереотипных представлений в обеих выборках оказалось связано с категориями «ученик из семьи педагогов» и «ученик

из семьи научных работников». Таких детей все испытуемые легко представляют отличниками, примером для одноклассников, лучшими в классе по математике и не могут представить двоечниками, нарушителями дисциплины, пришедшими в школу с невыполненными домашними заданиями и в неопрятном виде, делающими мелкие пакости учителю, активно участвующими в травле одноклассника и часто прогуливающими занятия. Кроме того, в выборке профиля «Начальное образование» в отношении ученика из семьи научных работников добавляются более выраженные стереотипные представления, что он не будет пакостить одноклассникам и с большой вероятностью будет носить очки: абсолютные значения по этим позициям оказались выше, чем в выборке профиля «Психология образования», при меньшей численности опрашиваемых. Здесь снова видно, что у будущих учителей начальных классов стереотипные представления распространяются на более широкий спектр проявлений поведения и внешнего вида школьника, чем у будущих психологов. В целом результаты обеих выборок говорят о том, что высокая ценность образования и интеллектуального развития в родительской семье рассматривается как однозначная предпосылка для формирования у ребенка высокой ценности правил школьной системы – ответственного отношения к учебе, высокой успеваемости, прилежания и хорошего поведения.

Довольно близкими по содержанию связанных с ними стереотипов оказались категории «ученик из очень обеспеченной семьи» и «ученик из семьи высокопоставленного руководителя». В реальности эти две группы часто пересекаются, поэтому сходство стереотипных представлений о них в целом было ожидаемо. Результаты по этим категориям представлены в табл. 2.

В данном случае некоторые стереотипы оказались выражены сильнее в выборке студентов-психологов. В частности, это касается успеваемости учеников из данных категорий. Это можно объяснить тем, что они ниже оценивают вероятность объективного отношения учителей к таким детям и склонны считать, что педагоги будут склонны завышать им оценки. При этом в выборке студентов – будущих учителей таких связей не наблюдается, результаты по соответствующим позициям имеют низкие абсолютные значения, т. е. в данной выборке испытуемые больше склоняются к тому, что педагоги сохраняют объективность при оценивании знаний учеников из данных социальных групп. Примерно одинаково выражены отрицательные стереотипы по поводу возможности появления в школе в неопрятном виде и того, чтобы стать жертвой травли со стороны одноклассников. Распространены положительные представления о вероятности каверзных вопросов учителю, пакостей учителям и одноклассникам и участия в травле одноклассника, но далеко не все из



Таблица 2 / Table 2

Оценки, отражающие стереотипные представления об учениках из очень обеспеченных семей и семей высокопоставленных руководителей
Assessments reflecting stereotypical perceptions of students from very wealthy families and families of senior leaders

Ситуация	Категория			
	Ученик из очень обеспеченной семьи		Ученик из семьи высокопоставленного руководителя	
	НО	ПО	НО	ПО
Отличник	+5	+22	+8	+25
Двоечник	-10	-21	-12	-27
Неопрятный вид	-36	-47	-32	-43
Объект травли	-22	-21	-20	-28
Задаёт каверзные вопросы	+19	+27	+16	+29
Пакостит учителю	+19	+20	+18	+19
Пакостит одноклассникам	+17	+27	+15	+20
Травит одноклассника	+18	+30	+24	+10

Примечание. Условные обозначения см. табл. 1.

них имеют характер устойчивого стереотипа. Такая картина, скорее всего, говорит о том, что в представлении испытуемых ученики из данных категорий имеют своеобразный «иммунитет», особую защищенность, которую дает им высокий статус родителей, и в силу этого чувствуют себя более безнаказанно, чем все остальные, легче нарушают школьные требования. Это их особое положение чувствуется и одноклассниками и удерживает их от выражения негативного отношения, о чем говорят отрицательные оценки вероятности стать объектом травли. Студенты из обеих выборок, судя по ответам, предполагают у таких учеников склонность к нарушению дисциплины, но твердой уверенности в этом все же нет: пункты о каверзных вопросах, пакостях и травле одноклассника хоть и оцениваются положительно, но не во всех случаях набирают такие результаты, чтобы можно было уверенно диагностировать стереотип. Кроме того, ситуация злостного нарушения дисциплины вообще

не попала в табл. 2, поскольку имеет хоть и положительные, но все же не достигающие пограничного уровня оценки.

Среди социальных категорий учеников фигурируют также «ученик из неполной семьи», «ученик из семьи рабочих» и «ученик из семьи недавних мигрантов». Связанные с ними стереотипы в обеих выборках оказались немногочисленны и во многом касаются тех ситуаций, которые не затронуты стереотипными представлениями в предыдущих случаях. Соответствующие данные представлены в табл. 3.

Данные табл. 3 показывают, что устойчивое стереотипное представление об этих категориях учеников в большей степени касается их взаимоотношений с одноклассниками, а не соответствия школьным требованиям. В данной среде, по мнению испытуемых из обеих групп, считается приемлемым давать списывать и осуждается отказ в такого рода «помощи». Также обе выборки в основном сходятся во мнении о низкой вероят-

Таблица 3 / Table 3

Оценки, отражающие стереотипные представления об учениках из неполных семей, семей рабочих и семей недавних мигрантов
Assessments reflecting stereotypical perceptions of students from single-parent families, families of workers and families of migrants

Ситуация	Категория					
	Ученик из неполной семьи		Ученик из семьи рабочих		Ученик из семьи недавних мигрантов	
	НО	ПО	НО	ПО	НО	ПО
Дает однокласснику списать	+23	+25	+29	+24	+1	+19
Принципиально не дает списать	-21	-13	-25	-20	-8	-11
Ябедничает на одноклассников	-16	-15	-20	-13	-5	-9
Объект травли	+7	+15	-13	-7	+16	+29
Имеет лишний вес	-20	-14	-13	-12	-14	-13
Лучший по физкультуре	-4	+18	+24	+17	-1	+9

Примечание. Условные обозначения см. табл. 1.



ности того, что такие ученики будут ябедничать учителю на одноклассников. Отсюда можно сделать вывод, что, по представлению испытуемых, школьники из этих социальных групп в отношениях с одноклассниками в наибольшей степени руководствуются стихийными моральными нормами товарищества, для них характерна естественность поведения при построении взаимоотношений с окружающими, принятие со стороны сверстников более значимо, чем моральная оценка со стороны взрослых. При этом стоит отметить существенную разницу между двумя выборками по позиции «даст однокласснику списать» в отношении категории «ученик из семьи недавних мигрантов»: будущие учителя не видят связи между этими двумя явлениями, тогда как психологам она явно представляется существующей, хотя полученное значение немного не достигает пограничной величины, чтобы считаться стереотипным представлением. Мы полагаем, что такое расхождение в результатах обусловлено тем, что психологи больше обращают внимание на взаимоотношения, тогда как учителя учитывают еще и успеваемость: даже в условиях позитивных межличностных взаимоотношений у ученика из семьи недавних мигрантов могут быть объективные сложности из-за недостаточного владения языком обучения, вследствие чего успеваемость будет не настолько высокой, чтобы его товарищам вообще могла прийти в голову мысль обратиться к нему с просьбой дать списать. Особенностью выборки психологов также является высокая оценка позиции «будет лучшим в классе по физкультуре» в отношении ученика из неполной семьи. Здесь, возможно, предполагается формирование компенсаторной мотивации, когда ученик стремится повысить свой авторитет

среди сверстников за счет спортивных успехов и физического развития.

Что касается этнических стереотипов, то они в обеих выборках выражены относительно слабо, просто на уровне преобладающих мнений и предубеждений, но не устойчивой позиции, и относятся исключительно к двум представленным в опросе группам из пяти – ученикам северокавказских национальностей и евреям. Соответствующие данные представлены в табл. 4.

Данные, представленные в табл. 4, свидетельствуют о том, что в обеих выборках имеется сходная точка зрения на ученика – представителя народов Северного Кавказа как не вписывающегося в представления о «хорошем ученике»: его возможность быть отличником оценивается скорее отрицательно, но при этом он может оказаться лучшим в классе учеником по физкультуре. Это указывает на склонность испытуемых приписывать данной этнической категории такие черты, как физическая сила и хорошее здоровье. Далее положительно оценивается вероятность его попадания практически во все ситуации проявления плохого поведения и нарушения школьных требований. Эти результаты говорят, по-видимому, о том, что испытуемые рассматривают данную категорию учеников как возможный источник проблем в большей степени, чем представитель другой этнической групп, хотя и без однозначной уверенности. Ученику-еврею опрошенные студенты скорее, хотя и не вполне однозначно, приписывают несоблюдение стихийных моральных норм товарищества, причем в большей степени это свойственно выборке профиля «Психология образования»: отрицательная оценка позиции «даст однокласснику списать» и положительная – позиции «принципиально не даст списать» имеют

Таблица 4/ Table 4

Оценки, отражающие стереотипные представления об учениках – представителях северокавказских национальностей и учениках-евреях
Assessments reflecting stereotypical perceptions of pupils – representatives of North Caucasian nationalities and Jews pupils

Ситуация	Категория			
	Ученик какой-либо северокавказской национальности		Ученик-еврей	
	НО	ПО	НО	ПО
Отличник	-18	-13	+8	+15
Нарушитель дисциплины	+17	+22	-3	-8
Дает однокласснику списать	0	-3	-12	-18
Принципиально не дает списать	0	+2	+10	+22
Несделанные уроки	+10	+20	-5	+1
Объект травли	0	+12	+21	+24
Лучший по физкультуре	+21	+15	-4	-8
Пакостит учителю	+18	+18	+3	+9
Пакостит одноклассникам	+18	+16	+4	+6
Травит одноклассника	+20	+20	+1	+4
Прогуливает занятия	+17	+15	+5	-3

Примечание. Условные обозначения см. табл. 1.



в ней заметно большие абсолютные значения, чем у профиля «Начальное образование». Схожие взгляды в обеих выборках наблюдаются по позиции «стать объектом травли» – вероятность оценивается положительно, что может быть связано не только с представлением о нарушении учеником еврейской национальности товарищеских норм взаимоотношений, но и с информированностью студентов о нередко встречающемся негативном отношении к представителям данной этнической группы, хотя это и не является показателем отношения к ней самих испытуемых.

Три другие представленные в исследовании этнические категории учеников – татары, армяне и казахи – не получили ни в одной из двух выборок каких-либо оценок, которые можно было бы квалифицировать как стереотипное представление. Абсолютная величина их результатов по всем позициям не превысила 14. В ответах испытуемых наблюдалось разнообразие, было много нулевых вариантов, особенно в выборке профиля «Начальное образование», что является показателем отсутствия какого-либо предубеждения в отношении данных категорий. То, что в выборке психологов нулевые варианты ответов встречались реже, на наш взгляд, обусловлено изучением ими дисциплины «этнопсихология», что способствовало формированию более или менее определенного взгляда на психологические особенности разных народов.

Что касается гендерных представлений и стереотипов у студентов, то по большей части позиций наблюдается схожее распределение результатов в двух выборках. По некоторым позициям присутствует явный уклон в сторону одного из вариантов, но в большинстве случаев ответ «равновероятно» либо оказался самым распространенным, либо набрал примерно одинаковое количество ответов с вариантом «мальчик» или «девочка». В целом обе выборки приписывают девочкам большее стремление к соблюдению школьных правил и требований, а также тех норм товарищества, которые не противостоят этим требованиям. В мальчиках, напротив, скорее видят потенциальных нарушителей правил, чаще выбирают их в качестве более вероятных двоечников, злостных нарушителей дисциплины, активных участников травли одноклассника, прогульщиков, приписывают им неопрятный вид и мелкие пакости по отношению к учителю. Есть несколько позиций, по которым можно увидеть разное распределение результатов в двух выборках. Ситуация «быть отличником» получила в выборке профиля «Начальное образование» распределение голосов 1–10–11 (соответственно «мальчик», «равновероятно» и «девочка»), тогда как у профиля «Психология образования» 0–16–12, т. е. психологи чаще признают равную вероятность добиться статуса отличника для представителей обоих полов. В других подобных случаях разница в распределении результатов со-

стоит в том, что выборка психологов чаще дает ответ «равновероятно», демонстрируя отсутствие предвзятого отношения к ученикам из-за их половой принадлежности. Так обстоит дело с ситуациями «ябедничает учителю на одноклассников» (результаты в выборке «Начальное образование» 3–8–11, в выборке «Психология образования» 2–17–10), «учитель ставит его в пример другим» («Начальное образование» 2–10–10, «Психология образования» 0–19–9) и особенно «станет объектом травли со стороны одноклассников» («Начальное образование» 10–10–2, «Психология образования» 4–24–0). Единственный обратный случай мы видим с ситуацией «пришел в школу с не сделанными домашними заданиями», где психологи скорее отдадут предпочтение мальчикам («Начальное образование» 11–11–0, «Психология образования» 18–10–0). Таким образом, студенты-психологи в нашем исследовании демонстрируют несколько меньшую подверженность гендерным стереотипам, чем будущие учителя начальных классов.

Выводы

Предлагаемый нами вариант метода множественной идентификации направлен на отражение стереотипных представлений педагогов о социальных группах, к которым могут принадлежать школьники. Установлено, что среди студентов – будущих педагогов довольно широко распространены стереотипные представления, касающиеся социальных и профессиональных категорий, к которым может принадлежать родительская семья ученика, при этом этнических стереотипов сравнительно мало. Среди представителей разных педагогических специальностей наблюдаются отдельные различия по содержанию и степени выраженности стереотипов. Студентам, обучающимся по профилю «Психология образования», стереотипы, связанные с гендерной принадлежностью, внешностью и физическими данными ученика, свойственны в меньшей степени, чем выборке профиля «Начальное образование». В дальнейшем мы планируем сравнить полученные результаты студенческой выборки и группы действующих педагогов с целью установления влияния опыта практической педагогической деятельности на выраженность стереотипных представлений.

Библиографический список

1. Липпман У. Общественное мнение. М. : Институт фонда «Общественное мнение», 2004. 384 с.
2. Ослон А. Уолтер Липпман о стереотипах : выписки из книги «Общественное мнение» // Социальная реальность. 2006. № 4. С. 125–141.
3. Белобрагин В. В. Социально-психологические проблемы имиджа как социального стереотипа и результата



- социальных установок // Вестн. Российского нового университета. Серия: Человек и общество. 2018, вып 1. С. 131–134. DOI: 10.25586/RNU.V9276.18.05.P.131
4. *Ильюшкин В. В.* Социальные стереотипы как концентрированное выражение социальной установки // Вестн. науки и образования. 2015, № 1. С. 87–92.
 5. *Колесникова Е. Ю.* Социальное поведение в ракурсе классического и современного подходов в гуманитарном знании // Философия права. 2016, № 4 (77). С. 59–64.
 6. *Татарко К. И.* Понятие социальной установки в системе научного знания социальной психологии // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. 2018, № 2. С. 83–88.
 7. *Hofstede G.* Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations. Thousand Oaks, California : Sage Publ., 2001. 596 p.
 8. *Schneider D. J.* The Psychology of Stereotyping. New York ; London : Guilford Press, 2004. 704 p.
 9. *Каменская Е. Н.* Гендерные стереотипы как социально-психологический феномен // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012, № 3. С. 255–257.
 10. *Малкина-Пых И. Г.* Гендерная терапия. М. : ЭКСМО, 2007. 928 с.
 11. *Стефаненко Т. Г.* Методы изучения этнических стереотипов [Электронный ресурс]. URL: <http://psyfactor.org/lib/stereotype9.htm> (дата обращения: 02.03.2020).
 12. *Евдокименко Н. А.* Особенности социальных представлений педагогов и студентов педагогического вуза о современных младших школьниках // Современное начальное образование : проблемы и перспективы развития : материалы региональной науч.-практ. конф. / отв. ред. Е. В. Гордиенко. Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2019. С. 18–20.
 13. *Мышкина М. С.* Представления студентов-психологов о социальных ожиданиях учителей и школьников // Социальные явления. 2015. № 1 (3). С. 88–93.
 14. *Речкин И. С.* Стереотипы и процессы стереотипизации в социальных системах (на примере системы школьного образования): дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.08. Ростов н/Дон, 2006. 334 с.
 15. *Хуторянская Т. В.* Психолого-педагогические условия подготовки будущих педагогов к сотрудничеству с семьей школьника // Научное обозрение : гуманитарные исследования. 2016, № 4. С. 12–16.
 16. *Шилова В. С., Трикула Л. Н.* Социально-экологический стереотип поведения учащихся как научная категория // Среднее профессиональное образование. 2011, № 4. С. 45–47.
 17. *Ткачева М. С.* Особенности социально-психологических стереотипов у студентов педагогических специальностей // Психология обучения. 2014, № 11. С. 63–73.
 18. *Петренко В. Ф.* Основы психосемантики. СПб. : Питер, 2005. 480 с.

Образец для цитирования:

Ткачева М. С. Особенности стереотипных представлений о школьниках у студентов разных педагогических специальностей // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 2 (34). С. 178–186. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-178-186>

Features of Stereotype Representations of Schoolchildren in Students of Different Pedagogical Specialties

Maria S. Tkacheva

Maria S. Tkacheva, <https://orcid.org/0000-0002-3079-7036>, Saratov State University; 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, tkachevam@mail.ru

The purpose of the study presented in the article is to identify stereotypical ideas of pedagogy students about schoolchildren. Presumably, there are differences in the content and the degree of manifestation of stereotypes among students – future teachers and future teachers-psychologists, which may be due to the difference in types of their pedagogical activity and varying degree of their training level in the field of psychology. The author's modification of the multiple identification method was applied in this study, which involves the subjects assessing probability of getting into certain situations by a representative of a social category. The author's version includes 20 possible situations and 14 categories of pupils; the probability of a boy or a girl getting into each situation was evaluated separately. The study was performed on a sample of students ($N = 50$) of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education of Saratov State University, who major in "Primary Education" ($n = 22$) and "Psychology of Education" ($n = 28$). The samples dem-

onstrated a large degree of similarity in the content and manifestation degree of stereotypical representations. It has been shown that the largest number of positive stereotypes is associated with the following categories: "a student from the family of teachers" ("Primary education" – 9, "Psychology of education" – 10) and "a student from the family of scientists" ("Primary education" – 12, "Psychology of education" – 9). The category of "a student from a religious family" is also more likely to be positively perceived. The category of "a student from a dysfunctional family" has the largest number of negative stereotypes – 9 in each sample. The differences between samples are related to the fact that students with the major in "Primary Education" have their own individual stereotypes related to health, appearance and physical development of pupils, while students with the major in "Psychology of Education" do not have any stereotypes at all. Ethnic stereotypes in both samples are few in number, however, they are more intensively expressed among students with the major in "Psychology of Education". Gender stereotypes are more inherent in the sample of students with the major in "Primary Education"

Keywords: social category, stereotypical representations, multiple identification method, student, future teacher, pupil.

Received: 12.12.2019 / Accepted: 25.02.2020 / Published: 30.06.2020

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



References

1. Lippman U. *Obshchestvennoye mneniye* [Public Opinion]. Moscow, Institut fonda «Obshchestvennoye mneniye» Publ., 2004. 384 p. (in Russian).
2. Oslon A. Walter Lippman about Stereotypes: Extrasts from the Book “Public Opinion”. *Sotsial'naya real'nost'* [Social Reality], 2006, no. 4, pp. 125–141 (in Russian).
3. Belobragin V. V. Sociopsychological Problems of Image as a Social Stereotype and the Result of Social Attitudes. *Vestnik of Russian New University. Ser. Man and Society*, 2018, iss. 1, pp. 131–134 (in Russian). DOI: 10.25586/RNU.V9276.18.05.P.131
4. Il'yushkin V. V. Social Stereotype as Concentrated Manifestation of Social Attitude. *Vestnik nauki i obrazovaniya* [Bulletin of Science and Education], 2015, no. 1, pp. 87–92 (in Russian).
5. Kolesnikova E. Yu. Social Behavior from the Perspective of Classical and Contemporary Approaches in Social Sciences. *Filosofiya prava* [Philosophy of Law], 2016, no. 4 (77), pp. 59–64 (in Russian).
6. Tatarko K. I. Concept of Attitudes in the System of Scientific Knowledge of Social Psychology. *Journal of the Belarusian State University. Philosophy and Psychology*, 2018, no. 2, pp. 83–88 (in Russian).
7. Hofstede G. *Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations*. Thousand Oaks, Sage Publ., 2001. 596 p.
8. Schneider D. J. *The Psychology of Stereotyping*. New York, London, Guilford Press, 2004. 704 p.
9. Kamenskaya E. N. Gender Stereotypes as Socio-Psychological Phenomenon. *Aktual'nyye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Current Problems of Humanities and Natural Sciences], 2012, no. 3, pp. 255–257 (in Russian).
10. Malkina-Pykh I. G. *Gendernaya terapiya* [Gender Therapy]. Moscow, EKSMO Publ., 2007. 928 p. (in Russian).
11. Stefanenko T. G. *Metody izucheniya etnicheskikh stereotipov* (Methods of Studying Ethnic Stereotypes). Available at: <http://psyfactor.org/lib/stereotype9.htm> (accessed 02 March 2020) (in Russian).
12. Evdokimenko N. A. Features of Teachers' and Pedagogical University Students' Social Representations about Contemporary Elementary Schoolchildren. In: Gordiyenko E. V., executiv ed. *Sovremennoye nachal'noye obrazovaniye: problemy i perspektivy razvitiya: materialy regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Contemporary Primary Education: Proceedings of the regional scientific and practical conference]. Krasnoyarsk, V. P. Astaf'yev Krasnoyarsk State Pedagogical University Publ., 2019, pp. 18–20 (in Russian).
13. Myshkina M. S. Students' Beliefs about the Social Expectations of Secondary School Students and Teachers. *Sotsial'nyye yavleniya* [Social Phenomena], 2015, no. 1 (3), pp. 88–93 (in Russian).
14. Rechkin I. S. *Stereotipy i protsessy stereotipizatsii v sotsial'nykh sistemakh (na primere sistema shkol'nogo obrazovaniya)* [Stereotypes and Stereotypization Processes in Social Systems (a Study in School Education)]. Diss. Dr. Sci. (Philos.). Rostov-on-Don, 2006. 334 p. (in Russian).
15. Khutoryanskaya T. V. Psychological and Pedagogical Conditions of Preparing Future Teachers for Working with the Student's Family. *Science Review: Humanities Research*, 2016, no. 4, pp. 12–16 (in Russian).
16. Shilova V. S., Trikula L. N. Social and Ecological Stereotype of Pupils' Behavior as a Scientific Category. *Sredneye professional'noye obrazovaniye* [The Journal of Secondary Vocational Education], 2011, no. 4, pp. 45–47 (in Russian).
17. Tkacheva M. S. Special features of social and psychological stereotypes in students of pedagogical specialties. *Psychology of Education*, 2014, no. 11, pp. 63–73 (in Russian).
18. Petrenko V. F. *Osnovy psikhosemantiki* [Foundations of Psycho-Semantic]. St. Petersburg, Piter Publ., 2005. 480 p. (in Russian).

Cite this article as:

Maria S. Tkacheva. Features of Stereotype Representations of Schoolchildren in Students of Different Pedagogical Specialties. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 2 (34), pp. 178–186 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-178-186>

ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 37.01

Значимые идеи акмеологии воспитания в контексте наследия Б. Г. Ананьева

В. П. Бедерханова

Бедерханова Вера Петровна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет, Краснодар, vrb57@mail.ru

Представлены некоторые подходы к теории акмеологии воспитания в ключе исследований Б. Г. Ананьева. Цель исследования, представленного в статье, – теоретическое осмысление феномена воспитания с опорой на достижения не только педагогики, но и других наук о человеке, и прежде всего психологии и акмеологии. Показано, что акмеология как наука о самореализации творческого потенциала на пути к вершинам продуктивности не может обойти вниманием такую проблему, как развитие субъектности человека. Установлено, что именно развитие способности человека стать субъектом разных видов деятельности и субъектом собственной жизни может быть главным критерием его воспитания. Делается акцент на том, что значимым результатом воспитания, прежде всего в высшей школе, следует рассматривать становление личностной профессиональной позиции будущего педагога. Позиция раскрывается как междисциплинарное понятие, отображающее интегральную, системную и наиболее целостную характеристику личности человека и места, которое он занимает. Позиция рассматривается через соотнесение внутреннего и внешнего плана человеческой жизни, показана как сочетание объективных и субъективных характеристик личности в системе его отношений и деятельности. **Ключевые слова:** акмеология, воспитание, деятельность, личность, субъектность, личностная профессиональная позиция.

Поступила в редакцию: 10.01.2020 / Принята: 25.02.2020 / Опубликовано: 30.06.2020

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

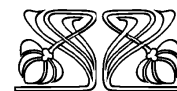
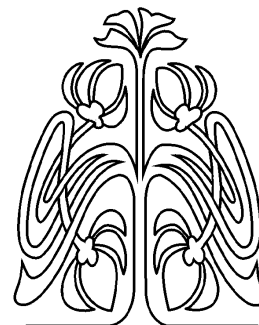
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-187-191>

Введение

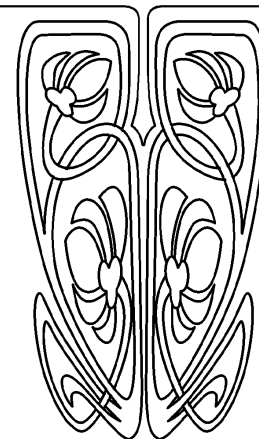
В статье рассмотрены только некоторые подходы (по выражению Б. Г. Ананьева, «подступы») к теории акмеологии воспитания в ключе исследований Б. Г. Ананьева и его ученицы Н. В. Кузьминой.

В настоящее время особую актуальность приобретают концепция воспитательных систем, разработка и технологическое обеспечение процессов ее проектирования и функционирования. Важно, чтобы в основе данной концепции был междисциплинарный подход, чтобы она опиралась на согласованное единство множества фактов из разных областей знания, изучающих человека с учетом его личностных, субъектных и индивидуальных свойств, постигала суть его движения по жизненному и образовательному маршруту от рождения к вершине жизненной и профессиональной деятельности. Собственно, в силу этого интерес представляет наука, развивающаяся в последние десятилетия и являющаяся новой междисциплинарной сферой знания в системе наук о человеке, – акмеология.

Акмеология долгое время развивалась внутри педагогики и психологии, исследуя формирование целостного человека как субъекта творческой, учебно-познавательной, профессиональной и управленческой деятельности. Однако она не заменяет данные науки и не сводится к ним.



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Задачей акмеологии является поиск таких закономерностей, как сущность становления и саморазвитие человека зрелого, условия и способы его самореализации в творчестве на пути к высшим достижениям (вершинам), объективные и субъективные факторы, поддерживающие и затрудняющие движение к вершинам, закономерности саморазвития (самосовершенствования), самоизменения и самореорганизации деятельности под воздействием изменяющихся условий, новых запросов, предъявляемых профессией и социумом.

Постановка проблемы

Н. В. Кузьмина отмечает, что Б. Г. Ананьев определил акмеологию вслед за педагогикой, указывая тем самым, что это наука о закономерностях созревания людей под *влиянием образования или средствами образования*. Предмет акмеологии – это процесс и результат становления зрелости человека, достижение им вершин (акме в переводе с древнегреческого – высшая точка, зрелость, расцвет, лучшая пора) как *индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности*.

Б. Г. Ананьев выделял четыре подмножества, отвечающих характеристикам человека как индивида, личности, субъекта и индивидуальности. Если первые три группы характеризуют человека относительно его принадлежности к предназначенному типу, то индивидуальность концентрирует внимание на его уникальности и неповторимости.

Индивидуальность каждого человека можно охарактеризовать только опираясь на общие признаки и закономерности, которые создадут уникальное соединение в определенном случае в конкретном человеке с его личным опытом и индивидуальными смыслами. С позиции Б. Г. Ананьева, если «личность – это вершина человека, то индивидуальность – это его глубина». «Уникальность индивидуальности конкретного человека не в том, что он представляет собой (может быть описан как) неповторимое сочетание некоего набора признаков, но в том, что он как индивидуальность есть продукт и мера реализации свободы выбора своего жизненного пути в определенных природных и социокультурных условиях» [1, с. 33–34].

В. И. Гинецинский отмечал, что разведение отдельных ипостасей, систем индивидных, личностных, субъектных, индивидуальных свойств человека «дает возможность в несколько иной плоскости и более содержательно рассматривать традиционную проблему соотношения свободы и предопределенности в человеческой жизни. Природные и социальные условия определяют конкретные формы и уровни реализации человеческой свободы, но в то же время они очерчивают диапазон, в пределах которого свободная индивидуальность может быть сформирована на основе разнообразных средств и методов» [2, с. 35]. Дан-

ный взгляд дает возможность в теории воспитания обсуждать вопрос о границах педагогического влияния на человека в образовательном процессе.

Целью статьи является осмысление теоретических оснований феномена «воспитание», опираясь на знания психологии и акмеологии.

Предметом исследований акмеологии в концепции Н. В. Кузьминой является зрелый человек как субъект осознанной созидательной деятельности, способный добиваться искомого результата в продукте деятельности. «Поскольку предметом акмеологии являются закономерности самодвижения к вершинам созидательной деятельности, завершающей созиданием „продукта“, удовлетворяющего критериям качества, то мы, – пишет Н. В. Кузьмина, – рассматриваем процесс деятельности как решение задач репродуктивных и творческих – интуитивное, сознательное, сверхсознательное. Нас интересует прежде всего продуктивная (или результативная) деятельность, в отличие от малопродуктивной и непродуктивной» [3, с. 35]. Вопрос о продуктивности воспитательной деятельности, на наш взгляд, является одним из самых проблематичных, несмотря на большое количество диагностических методик, появившихся в последнее десятилетие. Чтобы приблизиться к его решению, мы полагаем, необходимо заново осмыслить теоретические основания такого феномена, как воспитание, опираясь не только на достижения педагогики, но и других наук о человеке, и прежде всего психологии и акмеологии.

В этом аспекте неценимо наследие Б. Г. Ананьева. Обращаясь к проблеме воспитания, он цитирует К. Д. Ушинского, акцентируя внимание на возможностях, которые имеются в человеческой природе: «...воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных, нравственных. По крайней мере, на эту возможность ясно указывают и физиология, и психология» [4, с. 11–12].

Результаты

Уже в 1960-е гг. Б. Г. Ананьев отмечал, что существует достаточный экспериментальный материал по изучению поведения человека в разных ситуациях, на разных уровнях филогенеза и онтогенеза, под воздействием разнообразных факторов, который нужно учитывать в воспитании. «Детерменизм и строгий анализ связей определенных фактов поведения с конкретными условиями жизни делают принципиально возможным выявить алгоритм процессов поведения и их приуроченность к определенным результатам внешних влияний и свойств человека. Это тем более возможно, что воспитание поведения всегда есть и научение определенным способам и нормам, процедурам и правилам регулирования действия» [4, с. 14]. Одновременно Б. Г. Ананьев замечает, что «воспитание ни в коем случае не



сводится к этим процессам научения нормам и процедурам поведения» и нельзя рассматривать его без данных процессов, которые составляют один из механизмов развития поведения человека. «Думаем, – писал он, – что понятие научения относится как к сфере обучения, так и к сфере воспитания, поскольку оно содержит в себе существенные признаки образования индивидуального опыта в определенных условиях управления поведением» [4, с. 14].

Развивая данную мысль, Б. Г. Ананьев замечает, что «под влиянием сложной системы социальных связей, в которой осуществляется воспитание, научение приобретает определенный характер и достигает той или иной эффективности в зависимости от степени включения воспитанника в эту систему. Опосредованность научения целями, структурой и методами воспитания известна, но не менее известно и то, что ни один из первоначальных этапов воспитания – умственного, физического, нравственного и эстетического – не осуществляется помимо научения соответствующим актам поведения и регулирования действий» [4, с. 14].

Акмеология как наука о самореализации творческого потенциала на пути к вершинам продуктивности не может обойти вниманием такую проблему, как *развитие субъектности человека*. Мы полагаем, что именно развитие способности человека стать субъектом разных видов деятельности и субъектом собственной жизни может быть главным критерием его воспитания. Мы находим подтверждение этой идеи в работах Б. Г. Ананьева, который отмечал, что активность человека составляет одну из главнейших проблем педагогики и педагогической антропологии.

«Ребенок или подросток, – писал он, – является не только объектом воспитательных воздействий, но и соучастником всего процесса воспитания. Постепенное возрастание роли самих детей в процессе воспитания, то есть увеличение меры обратных связей, есть показатель эволюции их как субъектов определенных видов деятельности. Противоречивая связь в процессе воспитания объекта и субъекта, отнюдь не совпадающая с однозначным делением на воспитателя и воспитанника, видоизменяется в зависимости от того, как происходит формирование человека в трех основных видах деятельности: труде, общении и познании. В каждом из этих видов деятельности складывается определенная система отношений человека к обществу, природе и к самому себе, развиваются те или иные способности. В процессе определенного вида деятельности создается не только определенный аппарат действий, знаний и навыков, но и потенциал развития человека» [4, с. 18]. Необходимо отметить, что Б. Г. Ананьев обращает внимание на возможность развивать потенциал человека (что и изучает акмеология) и систему отношений человека, которая «складывается» в этом процессе (область воспитания). Идеи

субъектности в воспитании в настоящее время ярко представлены в работах И. Ю. Шустовой [5].

В более поздней работе, анализируя психологическую структуру человека как субъекта, Б. Г. Ананьев подчеркивал, что человек, являясь субъектом труда, «не в меньшей мере является и объектом труда, поскольку коллективный труд людей (родителей и членов семьи, воспитателей и учителей, руководителей его деятельности) обеспечивает возможность его формирования и развития как субъекта труда... Человек как предмет воспитания и есть объект труда, активность которого постепенно возрастает по мере готовности человека к труду и усилению элементов самовоспитания, то есть превращения воспитанника в субъект воспитания (выделено нами. – Авт.)» [1, с. 244].

Если анализировать концепцию воспитания А. С. Макаренко, можно проследить одну из главных идей: воспитанники представляются им не столько объектами педагогического воздействия, сколько субъектами воспитания и самовоспитания. «Без преувеличения можно сказать, что А. С. Макаренко открыл важнейшую педагогическую закономерность, – отмечал Б. Г. Ананьев, – переход воспитания в самовоспитание. Эта закономерность является одним из проявлений социальной детерминации индивидуально-психического развития человека, в котором переплетаются функции объекта и субъекта. Человек как объект общественных воздействий не только направленных, но и ненаправленных обстоятельств жизни и средств воспитания, становится субъектом посредством собственной деятельности в обществе» [6, с. 30].

Н. В. Кузьмина, развивая данную мысль, обращает внимание на то, что основными «орудиями труда» педагога «являются не столько знания, которые он должен сообщить, но и виды деятельности, в которые он должен уметь включать учащихся, вызывая с их стороны „встречное движение“: интерес к предлагаемым видам деятельности, внимание к их содержанию, трудолюбие, прилежание, творчество, инициативу в преодолении трудности» [7, с. 11].

Б. Г. Ананьев, анализируя «формирование личности путем интериоризации – присвоения продуктов собственного опыта и культуры в процессе воспитания и обучения», подчеркивает, что данный процесс одновременно предполагает освоение обусловленных позиций, ролей, функций, целостное рассмотрение которых характеризует структуру и особенности данного процесса.

Сферы мотивации и ценностей детерминированы именно этими общественными процессами становления личности. Анализируя различие индивидуальных и личностных свойств, Б. Г. Ананьев ссылается на идеи С. Л. Рубинштейна, который писал: «Человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных единичных неповторимых свойств, человек есть личность



в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающим. Человек есть личность, поскольку у него свое лицо. Человек есть в максимальной мере личность, когда в ней минимум нейтральности, безразличия, равнодушия, максимум “партийности” по отношению ко всему общественно значимому. Поэтому для человека как личности такое фундаментальное значение имеет сознание не только как знания, но и как отношения. *Без сознания, без способности сознательно занять определенную позицию нет личности* (выделено нами. – Авт.)» [1, с. 165–166].

Считаем, что значимым результатом воспитания, прежде всего в высшей школе, следует рассматривать становление личностной профессиональной позиции будущего педагога (иного специалиста), без данной позиции сложно представить личностное и профессиональное развитие человека.

Позиция представляется междисциплинарным понятием, отображающим интегральную, системную и наиболее целостную характеристику личности человека и места, которое он занимает. Позиция должна рассматриваться через соотнесение внутреннего и внешнего плана человеческой жизни, сочетать объективные и субъективные характеристики личности в системе его отношений и деятельности.

Понятие «позиция» важно видеть в традициях гуманистической психологии как *ценностно-смысловой аспект самореализации личности*. Она отражается через реализованное самосознание как осуществленная ценность, которая проявляется в отношении к себе и к другим ценностям (смыслам, субъектам, объектам), реализуется в конкретных целях и деятельности (способах их достижения). Необходимым условием профессионального становления и самореализации специалиста является рост уровня его самосознания, формирование его позитивной «Я-концепции».

Качественная характеристика личностно-профессиональной позиции педагога может быть выражена через дихотомическое противопоставление, например: через противоречивое единство позиции как авторитарная и сотрудничающая (над учащимся и вместе с учащимся); по манере коммуникации и представлению воспитаннику «пространства» свободного действия, разделению ответственности с ним в совместных действиях организующая и контролирующая, доверяющая и поддерживающая; по цели деятельности педагога ориентированная на реализацию поставленной цели или на процесс, направленный на личность воспитанника (предметно центрированная – личностно центрированная).

Позиция представляется как ценность, реализуемая человеком в деятельности (по Н. Г. Алексею), поскольку ценности определяют направления и способы деятельности человека.

Многообразие позиций личности, по мнению Б. Г. Ананьева, выражается в соотнесении объек-

тивных и субъективных ее характеристик, которые базируются на основании ее статуса, однако смогут реорганизоваться или закрепиться в зависимости от результатов деятельности. Он отмечал, что позиция личности как субъекта социального поведения и различной общественной деятельности выступает как сложная система отношения личности (к обществу и отдельным общностям, к труду, людям, самой себе), мотивов и установок, которые определяют ее деятельность, цели и ценности, реализуемые в данной деятельности. Эта система субъективных качеств реализуется в контексте общественных форм и функций – общественных статуса, ролей, реализуемых человеком в социальных ситуациях развития.

На кафедре социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета выполнена серия исследований, посвященных становлению гражданской позиции студента в процессе профессиональной подготовки (К. И. Маслов), толерантной позиции (В. А. Панина), субъектной позиции (С. А. Лобанова) и др.

Заключение

Наследие Б. Г. Ананьева неисчерпаемо и может быть источником продуктивных идей в разработке акмеологии воспитания. Например, представленные автором признаки индивидуальности могут стать базой для постановки целей и определения направления деятельности педагога, работающего в логике педагогической поддержки. В целом воспитательную деятельность можно представить и описать как комплекс задач, обращенных на создание условий для становления самосознания человека – его самопознания, самоотношения, самоопределения, самоидентификации, самореализации и самоорганизации, саморегуляции и пр. В данной статье не ставилась задача представить наше видение всей концепции акмеологии воспитания, речь шла только о некоторых подходах, которые базируются на идеях Б. Г. Ананьева и имеют определенную ценность для развития современной теории и практики воспитания.

Библиографический список

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. СПб. : Питер, 2001. 300 с.
2. *Гинецинский В. И.* Основы теоретической педагогики. СПб. : Изд-во СПбГУ, 1992. 436 с.
3. *Кузьмина (Головки-Гаршина) Н. В.* Предмет акмеологии. СПб. : Питер, 2002. 260 с.
4. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды : в 2 т. М. : Педагогика, 1980. Т. 2. 287 с.
5. *Шустова И. Ю.* Становление субъектности современного школьника // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 76–86.



6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет воспитания // Советская педагогика. 1965. № 1. С. 5–15.

7. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. 128 с.

Образец для цитирования:

Бедерханова В. П. Значимые идеи акмеологии воспитания в контексте наследия Б. Г. Ананьева // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 2 (34). С. 187–191. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-187-191>

Significant Ideas of Acmeology of Education in the Context of B. G. Ananyev's Heritage

Received: 10.01.2019 / Accepted: 25.02.2020 / Published: 30.06.2020

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

Vera P. Bederkhanova

Vera P. Bederkhanova, <https://orcid.org/0000-0002-0432-7671>, Kuban State University, 149 Stavropol'skaya St., Krasnodar 350040, Russia, vpb57@mail.ru

The article presents some approaches to the theory of acmeology of education based on research carried out by B. G. Ananiev. The purpose of the study presented in the article is to give theoretical understanding of the phenomenon of education, relying not only on the achievements of pedagogy, but other sciences about a human, and, above all, psychology and acmeology. It has been shown that acmeology, as the science of creative potential self-realization on the way to the peaks of productivity, cannot bypass a problem of the development of human subjectivity. We have established that development of individual ability to become a subject of various types of activity and a subject of their own life can be the main criterion for their upbringing. We should take into consideration the development of a personal professional position of a future teacher as the significant result of education, especially in higher education. The position is revealed as an interdisciplinary concept, reflecting the integral, systemic and most holistic characteristic of an individual's personality, and the place it occupies. The position is viewed through correlation of internal and external plans of the human life; it is shown as a combination of objective and subjective characteristics of an individual within the system of his/her relationships and activities.

Keywords: acmeology, upbringing, activity, individual, subjectivity, personal professional position.

References

1. Anan'yev B. G. *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya* [On Issues of Modern Human Knowledge]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 300 p. (in Russian).
2. Ginetsinskiy V. I. *Osnovy teoreticheskoy pedagogiki* [Foundation of Theoretical Pedagogy]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 1992. 436 p. (in Russian).
3. Kuz'mina (Golovko-Garshina) N. V. *Predmet akmeologii* [Subject of Acmeology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. 260 p. (in Russian).
4. Anan'yev B. G. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy: v 2 t.* [Selected Psychological Papers: in 2 vols.]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980. Vol. 2. 287 p. (in Russian).
5. Shustova I. Yu. Community in the Development of Subjectivity of Modern Student. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [National and Foreign Pedagogy], 2019, vol. 2, no. 1 (58), pp. 76–86 (in Russian).
6. Anan'yev B. G. Person as Subject of Upbringing. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet Pedagogy], 1965, no. 1, pp. 5–15 (in Russian).
7. Kuz'mina N. V. *Ocherki psikhologii truda uchitelya* [Essays of Psychology of Teacher's Labor]. Leningrad, LGU Publ., 1967. 128 p. (in Russian).

Cite this article as:

Vera P. Bederkhanova. Significant Ideas of Acmeology of Education in the Context of B. G. Ananyev's Heritage. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 2 (34), pp. 187–191 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-187-191>



ПРЕДСТАВЛЯЕМ КНИГУ

УДК 37.0

Рецензия на книгу: Теория и практика сопровождения профессионально-личностного развития молодого педагога в условиях университетского комплекса : монография / под общ. ред. С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. Чебоксары : ИД «Среда», 2019. 224 с.

А. Ю. Тихонова, С. Н. Митин

Тихонова Анна Юрьевна, доктор культурологии, профессор, кафедра философии и культурологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, tikhonovaau@yandex.ru

Митин Сергей Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии и педагогики, Ульяновский государственный университет, kaf_ped@ulsu.ru

Сопровождение деятельности и развития молодых педагогов является одним из действенных условий, определяющих успешность и быстроту вхождения учителя в профессию, а также качество его работы в начале карьеры. При этом не вполне изучены вопросы организации такого сопровождения как системы, основанной на ресурсах, которыми располагают организации, ведущие комплексную работу по подготовке и сопровождению учительского корпуса, – педагогические университеты, педагогические институты и факультеты в составе университетов, институты дополнительного профессионального педагогического образования. Для решения этой задачи свои усилия в рамках рецензируемой работы объединили ученые из разных регионов России. В представленной работе изложены результаты теоретических обобщений и эмпирических исследований, описание действующих эффективных практик сопровождения молодых педагогов, в том числе наставничества. Монография наглядно демонстрирует возможности организации системной работы в этом направлении, что позволяет создавать условия для реализации государственной политики в сфере образования.

Ключевые слова: монография, молодой педагог, университетский комплекс, сопровождение профессионально-личностного развития молодого педагога, наставничество в образовании.

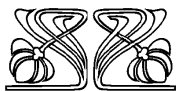
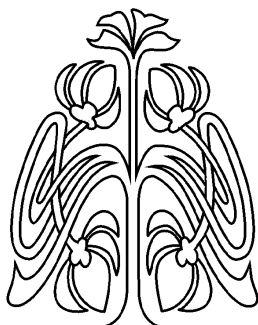
Поступила в редакцию: 20. 01.2020 / Принята: 25.02.2020 / Опубликовано: 30.06.2020

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

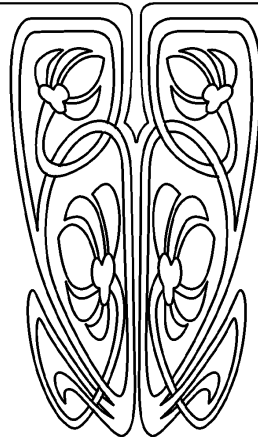
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-192-194>

Среди современных работ, посвященных рассмотрению вопросов сопровождения деятельности и развития молодых педагогов, заметной представляется монография «Теория и практика сопровождения профессионально-личностного развития молодого педагога в условиях университетского комплекса», подготовленная коллективом авторов под общей редакцией С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. В этой работе удачно интегрированы результаты и достижения исследователей, чья деятельность связана с теоретическим осмыслением таких явлений, как молодой педагог и сопровождение молодого педагога, а также поиском способов и средств практической реализации этого сопровождения в условиях вуза или учреждения дополнительного профессионального педагогического образования.

Затрагиваемая авторами монографии проблема сопровождения молодых педагогов созвучна задачам, обозначенным в проекте «Учитель будущего», с которым связано одно из направлений реализации национального проекта «Образование», – введению национальной системы учительского роста, обеспечению непрерывного и планомерного повышения квалификации, поддержке и сопровождению молодых педагогов, их профессиональному развитию и успешной карьере. От успешности их решения, от того, насколько быстро и плавно молодой педагог «войдет в профессию», во многом зависят качество и эффектив-



**КРИТИКА
и
БИБЛИОГРАФИЯ**





ность его работы, а значит, качество образования подрастающего поколения и могущество нашего государства.

Решение этих задач предполагает организацию системной работы, включающую в себя выработку релевантной методологии, и проведение на ее основе эмпирических исследований, обобщение имеющихся практик наставничества и сопровождения педагогов на начальном этапе профессиональной карьеры. Ключевая идея, которой придерживаются авторы монографии, может быть представлена тезисом, согласно которому выстраивание такой работы опирается на разнообразные ресурсы, характерные для организаций, осуществляющих комплексную работу по подготовке и сопровождению учительского корпуса. К таким организациям могут быть отнесены педагогические университеты, педагогические институты и факультеты в составе университетов, институты дополнительного профессионального педагогического образования. В анализе таких ресурсов и демонстрации возможности их применения в организации сопровождения профессионально-личностного развития молодого педагога авторы видят главную цель монографии.

Эта цель определила и авторский коллектив монографии, в рамках которой свои усилия объединили ученые и практики из нескольких образовательных организаций, ведущих непосредственную системную работу с молодыми педагогами: Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, Воронежского государственного педагогического университета, Московского государственного педагогического университета, Московского городского педагогического университета, Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Института развития образования Омской области. Удачная попытка интегрировать уникальный опыт ульяновских, воронежских, московских, саратовских, челябинских и омских исследователей позволила составить целостное представление о работе с молодыми педагогами.

Логика монографии выстроена по принципу «от теории к исследованиям, от них – к практике сопровождения и затем к ресурсам наставничества». В соответствии с ней содержание монографии объединено в четыре больших раздела.

Первый раздел представлен пятью параграфами, посвященными теоретическому рассмотрению различных аспектов сопровождения молодого педагога в условиях университетского комплекса, в частности деятельности и развития молодого педагога в смысловом поле гуманитарных наук, становления молодого исследователя в научном педагогическом сообществе, исследовательской и инновационной деятельности как

акмеологического ресурса профессионально-личностного развития молодого педагога.

Вторая глава содержит модели и результаты эмпирических исследований профессиональной деятельности и личностных особенностей молодых педагогов. Здесь представлены для обсуждения актуальные данные о профессиональных затруднениях, жизнестойкости, рефлексивных способностях, неформальном образовании, эффективности системы научно-методического сопровождения молодых педагогов.

Значительная часть монографии посвящена практикам сопровождения молодого педагога. Соответствующие примеры раскрываются через сопровождение развития профессионального мастерства педагога как воспитателя, организацию деятельности федеральной инновационной площадки, конкурсного движения, целевых курсов повышения квалификации, реализацию комплексной программы «Молодые педагогические кадры», подготовку молодых педагогов к работе по оценке и мониторингу образовательных результатов.

Очевидно, что практическая работа по сопровождению молодых педагогов организована специалистами, принимающими на себя роль наставников. Факторы, определяющие эффективность педагогических практик поддержки и сопровождения адаптации молодых специалистов в образовательной среде, модели наставничества в вузе, в учреждении профессионального образования и в профессиональном клубе, наставничество молодых педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, – вопросы, рассматриваемые в четвертой главе монографии.

Наряду с безусловными достоинствами рецензируемой монографии в отношении нее могут быть сформулированы некоторые замечания и предложения. Так, спектр теоретико-методических проблем, обсуждаемых в монографии, в отношении сопровождения профессионально-личностного развития молодого педагога значительно выходит за рамки университетского комплекса. Кроме того, отдельные аспекты, затронутые в книге, следовало бы проанализировать более широко. В частности, недостаточно полно освещена заявленная в монографии проблема исследования профессиональной деятельности и личностных особенностей молодых педагогов. Было бы уместным более широкое представление результатов исследований, не ограниченное изучением профессиональных затруднений, рефлексивных способностей, жизнестойкости и неформального образования. Вместе с тем указанные замечания не умаляют ценности рецензируемой работы, ее теоретического и прикладного значения.

Жанр монографии авторами и редакторами выдержан, она написана научным языком, который также рассчитан на практиков, ее содержание носит авторский характер, полностью соответствует заявленной проблеме и раскрывает



ее. Монография будет востребована руководителями и преподавателями образовательных учреждений, занимающихся организацией сопровождения молодых педагогов и наставничества, учеными и практиками, руководителями органов управления образованием. Материалы

монографии можно использовать при подготовке и проведении курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов и руководителей образовательных организаций. Полагаем, что данную монографию можно рекомендовать к изданию.

Образец для цитирования:

Тихонова А. Ю., Митин С. Н. Рецензия на книгу: Теория и практика сопровождения профессионально-личностного развития молодого педагога в условиях университетского комплекса // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 2 (34). С. 192–194. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-192-194>

Book Review: Theory and Practice of Supporting Professional and Personal Development of Young Teachers in University Complex Environment: Monograph.
Ed. by S. V. Danilov, L. P. Shustova, Z. V. Glebova.
Cheboksary, Publishing House «SREDA», 2019. 224 p.

Anna Yu. Tikhonova, Sergey N. Mitin

Anna Yu. Tikhonova, <https://orcid.org/0000-0003-0503-5352>, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, 4/5 Lenin Sq., Ulyanovsk 432071, Russia, tikhonovaau@yandex.ru

Sergey N. Mitin, <https://orcid.org/0000-0001-6534-7660>, Ulyanovsk State University, 40 b. 2 Universitetskaya Emb., Ulyanovsk 432063, Russia, kaf_ped@ulsu.ru

Supporting the activities and development of young teachers is one of the effective conditions that determine success and promptness of a teacher entering the profession, as well as the quality of his/her work at the beginning of the career. However, there is no definite study

on operation of such support as a system based on the resources available to organizations which conduct comprehensive work on preparation and support of the teaching staff: pedagogical universities, pedagogical institutes and faculties within universities, and institutions of further professional pedagogical education. In order to solve this problem, scientists from different regions of Russia united their efforts in the framework of the peer-reviewed work. This paper demonstrates the results of theoretical generalizations and empirical studies, a description of operating effective practices for supporting young teachers, including mentoring. The monograph illustrates the possibilities of organizing systematic work in this direction, which allows creating conditions for implementation of the state policy in the field of education.

Keywords: monograph, young teacher, university complex, support for professional and personal development of young teachers, mentoring in education.

Received: 20.01.2020 / Accepted: 25.02.2020 / Published: 30.06.2020

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

Cite this article as:

Anna Yu. Tikhonova, Sergey N. Mitin. Book Review: Theory and Practice of Supporting Professional and Personal Development of Young Teachers in University Complex Environment. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 2 (34), pp. 192–194 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-192-194>



ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Гуманизация образовательного пространства – 2020 (итоги международного форума)

Н. Н. Саяпина, Н. В. Саяпин

Саяпина Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, sayapinanat@mail.ru

Саяпин Николай Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологического образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, sayapinnv@gmail.com

Подведены итоги международного форума «Гуманизация образовательного пространства – 2020», проведенного 27–28 февраля 2020 года в г. Саратове. Организаторами конференции выступили Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», факультет психолого-педагогического и специального образования; Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»; УО «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь); Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет (Республика Казахстан); Ферганский государственный университет (Узбекистан).

Ключевые слова: гуманизация, образовательное пространство.

Поступила в редакцию: 30. 02.2020 / Принята: 31.02.2020 / Опубликовано: 30.06.2020

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

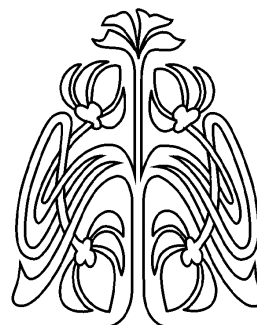
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-195-202>

27–28 февраля 2020 года в г. Саратове был проведен V Международный форум «Гуманизация образовательного пространства – 2020», организованный Саратовским национальным исследовательским государственным университетом имени Н. Г. Чернышевского (СГУ), факультетом психолого-педагогического и специального образования; Институтом изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования; Барановичским государственным университетом Республики Беларусь; Западно-Казахстанским инновационно-технологическим университетом Республики Казахстан; Ферганским государственным университетом, Узбекистан.

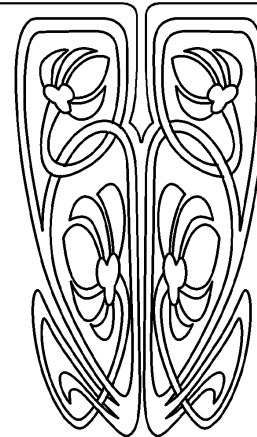
На конференции присутствовали ведущие ученые, преподаватели высших и средних учебных заведений, педагоги и руководители общего и дополнительного образования, воспитатели и руководящий состав дошкольных образовательных организаций, представители общественных организаций. В конференции приняло участие более 400 человек. Гостями конференции стали представители из Армении, Белоруссии, Германии, Казахстана, Узбекистана. Российские участники конференции приехали из городов Воронежа, Геленджика, Екатеринбурга, Курска, Липецка, Миасса, Москвы, Новосибирска, Пензы, Самары, Санкт-Петербурга, Саранска, Челябинска.

Открытие конференции состоялось 27 февраля на факультете психолого-педагогического и специального образования СГУ.

Декан факультета доктор психологических наук, профессор Р. М. Шамионов обратился с приветственным словом к собравшимся



ПРИЛОЖЕНИЯ





в зале участникам конференции, коллегам, давно знакомым, друзьям и сказал, что рад приветствовать всех присутствующих в стенах университета первой категории.

Он пожелал участникам конференции приятного общения, конструктивных бесед и взаимодействия, представления результатов своих научных изысканий, продуцирования новых научных идей, а также отметил, что некоторые научные изыскания уже реализуются на нашем факультете и в университете на уровне научных школ на протяжении более чем 100 лет. Празднование даты, связанной со 100-летием педагогического образования, проходило в прошлом году в Саратове и в университете было отмечено проведением различных мероприятий.

Р. М. Шамионов подчеркнул, что, скорее всего, даже не педагогическое образование, а педагогическая наука, рассматриваемая как более высокий уровень обобщения, является той инстанцией, которая консолидирует педагогический опыт, научные изыскания и эксперименты в области педагогики, что подтверждается публикациями в книжных изданиях Российской Федерации в области образования, например журналах «Педагогика», «Начальное образование» и др. Он обратил внимание присутствующих на то, что заведующий кафедрой методологии образования доктор педагогических наук, профессор *Е. А. Александрова* является членом редколлегии ряда научных изданий федерального уровня, заведующий кафедрой начального естественно-математического образования доктор биологических наук, доцент *Е. Е. Морозова* выступает организатором науки в экологической области, заведующий кафедрой начального языкового и литературного образования доктор филологических наук, доцент *Л. И. Черемисинова* – в области начального филологического образования, заведующий кафедрой технологического образования кандидат педагогических наук, профессор *В. Н. Саяпин* – в области технологического образования, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры технологического образования *О. А. Рагимова* – в области философского образования. Кроме того, было отмечено, что присутствующие на конференции психологи в содружестве с педагогами реализуют свои научные изыскания и тем самым не то чтобы заполняют пробелы, но обеспечивают комплексность исследования, потому что единственно возможным является образование ребенка, основанное на психологии.

В заключение Р. М. Шамионов поздравил коллег с праздником науки, научной мысли в области педагогики.

В видеообращении присутствующих приветствовала заведующий кафедрой дошкольного образования и технологий Барановичского государственного университета Республики Беларусь, кандидат педагогических наук *Наталья Григорьевна Дубешко*, которая от себя и от лица

работников системы дошкольного образования и профессорско-преподавательского состава вуза пожелала успешной работы на форуме.

Она отметила, что при реализации гуманистического подхода в процессе формирования личности будущих педагогов большое внимание обращается не только на образовательные стандарты высшего образования, реализация которых направлена на формирование профессиональных компетенций, но и на развитие личностных качеств и умений будущих педагогов, раскрыла современные тенденции гуманизации в меняющемся образовательном пространстве, которые исследуются и реализуются в Барановичском университете.

Пленарные доклады представили *З. А. Акбаров*, декан факультета начального и дошкольного образования Ферганского государственного университета (Узбекистан), *Н. А. Махнев*, исполнительный директор Национального проекта «Энциклопедия сельских школ России» (Миасс, Челябинская область), *С. П. Хорьков*, депутат Саратовской областной думы, директор СОШ с. Камышки Александровогоайского района Саратовской области (Саратов), *А. И. Субетто*, доктор философских наук, доктор экономических наук, кандидат технических наук, профессор, профессор РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), *О. А. Рагимова*, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры технологического образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского (Саратов) и *М. Г. Сергеева*, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, психологии, права, истории, философии Мытищинского филиала Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана (Москва).

В начале своего доклада «Некоторые размышления о психологической характеристике языковой личности» *З. А. Акбаров* поприветствовала участников форума и выразила надежду на межгосударственное сотрудничество России и Узбекистана. Она отметила, что изучение личности в языке и через язык необходимо осуществлять в совокупности ее психологических и лингвистических характеристик. В качестве психологической характеристики развития личности ею выделены языковые способности.

В докладе «Энциклопедия сельских школ России: цели, задачи, смыслы» *Н. А. Махнев*, *С. П. Хорьков* отразили основную цель проекта «Энциклопедия сельских школ России», заключающуюся в том, чтобы рассказать обо всех сельских школах РФ и создать варианты их многоканальной поддержки через некоммерческие организации, городские школы, бывших выпускников, бизнес.

В своем докладе «Ноосферный гуманизм как основа целеполагания в развитии российского образования» *А. И. Субетто* представил методологические основы становления *ноосферизма* как нового пути развития человечества – управляемой социоприродной эволюции на базе общественного



интеллекта – коллективного Разума и научно-образовательного общества при доминировании закона кооперации, определяющего планетарную кооперацию народов-этносов. Также была рассмотрена научно-мировоззренческая система в виде ноосферно-ориентированного синтеза наук, обеспечивающего новый путь развития.

М. Г. Сергеева в докладе «Непрерывное экономическое образование в контексте подготовки современного специалиста» констатировала, что изменения в непрерывном экономическом образовании обуславливают инновационные тенденции мирового развития. Она отметила, что осуществление такого образования связано с необходимостью определения основных этапов развития экономической мысли в России, создания модели процесса формирования экономических компетенций выпускника в учреждениях профессионального образования и учебно-методических комплексах, предусматривающих научно-методическое обеспечение преподавателя и обучающихся.

В своем докладе «Проблемы гуманизации человека в пространстве современной технологии» *О. А. Рагимова* отразила проблемы взаимодействия человека и современной техносферы, раскрыла особенности такого взаимодействия в условиях гуманизации образования – роль естественной и искусственной среды в образовании, детерминацию творчества, роль технологического образования в подготовке технологических кадров в современной культуре.

По объективным причинам не у всех участников получилось выступить на пленарном заседании. Их выступления будут опубликованы в одном из научных периодических изданий, выступающих в качестве информационной поддержки форума:

– Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Акмеология образования. Психология развития;

– Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Философия. Психология. Педагогика;

– Гуманизация образовательного пространства (продолжающееся научное издание), ISSN (online): 2658-736X.

Программа форума помимо пленарного заседания включала: 12 секционных заседаний и 3 выездные секции на базе различных организаций высшего, общего и дополнительного образования; семинары для педагогических работников; мастер-классы для студентов СГУ и педагогических работников; профориентационный марафон.

В качестве выездных площадок форума выступили: Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии РФ; Дворец творчества детей и молодежи имени О. П. Табакова; МАОУ «Лицей № 37»; МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6»; МДОУ «ЦРР – детский сад № 211 “Солнечная планета”».

В работе секции «Позитивная психология личности и группы» докладчиками большое внимание было уделено социальной активности личности. Доктор психологических наук, профессор *Р. М. Шамионов* представил результаты исследования социальной активности личности с автономным и зависимым типом саморегуляции, кандидат психологических наук, доцент *М. А. Кленова* – социальной активности молодежи в условиях транзитивности современного общества, кандидат психологических наук, доцент *И. В. Арндачук* – социальной активности молодежи как формы проявления ее готовности к саморазвитию и переменам. Кандидат психологических наук, доцент *Е. Е. Бочарова* обозначила нравственно-психологические характеристики направленности социальной активности молодежи. Другие выступающие затронули вопросы социально-психологических механизмов академической адаптации обучающихся, позитивной социализации первоклассников как фактора профилактики девиантного поведения.

Секция «Методология педагогического сопровождения организации культурных практик детей и молодежи в образовательном пространстве» началась с выступления по обозначенной проблематике доктора педагогических наук, профессора *Е. А. Александровой*. Выступающие из Саратова и гости из других городов затрагивали вопросы организации и реализации культурных практик в различных образовательных учреждениях и их педагогического сопровождения. Кандидат педагогических наук, доцент *Н. Н. Саятина* рассмотрела обозначенную проблему в профессиональной подготовке студентов. Студентка 4-го курса Института филологии и журналистики *М. Д. Груничева* рассказала о практике вовлечения обучающихся в художественно-творческую деятельность в гимназии. Гостя из Самары педагог дополнительного образования *П. Ю. Деханова* представила проектную деятельность в профориентации в виде опыта создания учащимися профориентационных игр, а педагог дополнительного образования *В. Ю. Майорова* – деятельность экскурсоводов как культурную образовательную практику. Все выступления были интересны и увлекательны.

В ходе выступлений на секции «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды» докладчики освещали различные аспекты психологически комфортной и безопасной образовательной среды школы, дошкольных образовательных организаций, вузов.

На секции «Становление языковой личности в условиях речевого онтогенеза и дизонтогенеза: гуманистический аспект» доклад доктора филологических наук, доцента *В. П. Крючкова* был посвящен феномену языковой личности, ставшей системообразующим понятием не только в современной филологии, но и в психолингвистике, социолингвистике, коммуникативистике, лого-



педии. Кандидат филологических наук, доцент *О. В. Кощеева* раскрыла индивидуальный подход при использовании интерактивного оборудования в коррекционно-логопедической работе, которым в настоящее время располагают кафедра логопедии и психолингвистики СГУ и лаборатория дизонтогенеза речи, открытая в университете. В докладах преподавателей кафедры кандидата филологических наук *О. В. Якуниной* и ассистента *А. А. Никитенко* освещались результаты изучения взаимосвязи и взаимовлияния моторных функций и речевых нарушений у младших школьников, а также выявления особенностей двигательной сферы и мелкой моторики у близнецов старшего дошкольного возраста. Кандидат педагогических наук, доцент *А. А. Георгица*, кандидат филологических наук, доцент *Т. А. Бочкарева* и кандидат педагогических наук, доцент *О. А. Константинова* сосредоточились в своих докладах на стимуляции речевой активности у детей раннего возраста, формировании коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи, особенностях понимания слов с метафорическим значением у школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Кандидат психологических наук *Т. Ф. Рудзинская* представила результаты изучения эмоционально-волевой сферы детей с нарушениями речи, *И. В. Темаева* осветила работу учителя-логопеда в психолого-педагогической комиссии дошкольной образовательной организации. Специалист из Республики Беларусь *И. С. Зайцев* обозначил актуальные вопросы социального развития детей с нарушениями речи.

В ходе работы секции «Современные тенденции гуманизации специального инклюзивного образования» приняли активное участие преподаватели, студенты, магистранты и гости кафедры коррекционной педагогики. Особый интерес вызвал доклад «новичка» в дефектологии *Ю. В. Вестерниной* на тему «Музыка – тропинка в мир чувств ребенка с особыми образовательными потребностями», отражающий ее работу как музыкального руководителя на занятиях в д/с № 123 «Планета детства» с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра.

А. А. Тапенева осветила альтернативные способы коммуникации в коррекционно-развивающей работе с «неговорящими» детьми. *М. В. Никитина* рассказала о методах и приемах работы с детьми после операции по кохлеарной имплантации. *О. Д. Демидова* проанализировала работу по внедрению ФГОС НОО ОВЗ и реализации АООП слабослышащих обучающихся. *Т. Н. Федяшина* познакомила с особенностями обучения детей со сложным дефектом в условиях образовательной организации. Эти и другие докладчики подготовили видеоматериалы и презентации, иллюстрирующие их выступления.

Темы, раскрываемые в ходе работы секции, вызвали живую дискуссию всех участников мероприятия. Присутствующие студенты отметили,

что подобные встречи очень важны для их профессионального становления и помогают узнать о «тонкостях» профессии, знакомят с будущими работодателями.

В работе секции «Гуманистический подход в технологическом образовании: современность и перспективы» приняли участие преподаватели вузов, средних профессиональных образовательных учреждений, кафедры технологического образования, педагоги школ г. Саратова и Саратовской области.

В ходе работы секции были актуализированы современные аспекты гуманистического подхода к технологическому образованию, представлен темпоральный опыт гуманитаризации технического образования, обсуждены вопросы готовности студентов-технологов к гуманизации соответствующего образования и развития у них учебно-познавательной самостоятельности в процессе решения творческих задач. В рамках общего образования обозначены направления развития современного школьного технологического образования, выявлены возможности программирования и робототехники на уроках технологии, уделено внимание развитию творческих способностей школьников как способа формирования их технологической культуры.

Участники секции подчеркнули, что их общение проходило в атмосфере научного диалога и понимания.

Работа секции «Гуманизация образовательного пространства: естественно-математический аспект» и секции «Гуманизация образовательного пространства: ноосферно-экологический аспект» была направлена на обсуждение вопросов гуманизации образовательного пространства средствами ноосферного, экологического и естественно-научного образования.

В работе секций приняли участие более 40 педагогов, приехавших из разных районов Саратовской области – Вольского, Татищевского, Хвалынского, Лысогорского, Энгельсского, – преподаватели кафедры начального естественно-математического образования, студенты факультета психолого-педагогического и специального образования. Был представлен опыт использования разнообразных проектных технологий экологической и естественно-математической направленности для актуализации и решения проблем гуманизации современного образовательного пространства: «Живая карта Земли Саратовской», «Тайны городского парка», «В царстве симметрии», «Чудо-дерево», «Школа добрых дел», «Лес – наше богатство!».

Актуализированы вопросы готовности студентов к гуманизации начального математического образования, роли педагога в развитии отношения к природе у детей младшего школьного возраста. Освещались проблемы мониторинга систем начального и дошкольного образования с помощью применения передового опыта использования ин-



формационных технологий, подготовки студентов к формированию у младших школьников умения работать с информацией, вопросы гуманизации математического образования при индивидуальной работе с младшими школьниками.

Интересные дискуссии состоялись в ходе обсуждения тем «Геоинформационные технологии в экологическом образовании населения Саратовского региона», «От гуманизации образования к гуманизации экологически верного поведения», «Проявление ноосферно-экологической направленности личности в мировосприятии студентов», «Образовательный процесс в условиях эколого-образовательного пространства», «Технологии совершенствования духовного здоровья», «Эколого-просветительские мероприятия в учебных учреждениях региона», «Организация экологических экскурсий с младшими школьниками» и др.

На секционном заседании «Методологические основы преподавания гуманитарных дисциплин» рассматривались и обсуждались актуальные лингвистические, литературоведческие и культуроведческие проблемы в аспекте методики преподавания гуманитарных дисциплин в начальной и средней школе, а также в учреждениях высшего образования. Особое внимание выступающие уделили активному использованию в образовательном процессе проектного метода.

Участники секции пришли к выводу, что внедрение метода проектов в образовательный процесс способствует воспитанию у обучающихся самостоятельности и большей заинтересованности в изучении гуманитарных дисциплин, позволяет им проявить свои творческие способности. Подготовка будущих педагогов и культурологов должна быть связана не только с формированием у них профессиональной компетентности, но и с повышением заинтересованности в расширении собственного кругозора, стремления познавать для себя новое.

Перспективы современной начальной, средней и высшей школы видятся в органичном введении в образовательный процесс проектных методик, позволяющих лучше раскрыть интеллектуальный и творческий потенциал обучающихся. Участники форума оценили возможность обсуждения проблем современного образования с коллегами, работающими в разных областях гуманитарного знания, однако предложили в будущем выделить доклады, связанные со школьным и вузовским образовательным процессом, в отдельные подсекции.

Выступающие на секции «Проектная деятельность в образовательном пространстве современной школы» преподаватели, учителя, представители администрации образовательных организаций осветили вопросы проектной деятельности в школе и пришли к единодушному мнению о его важности и необходимости использования при преподавании различных учебных предметов и во внеурочной деятельности школьников.

В работе секции «Гуманистические подходы к проблемам физической культуры в образовательной парадигме» приняли участие преподаватели и магистранты Института физической культуры и спорта, аспиранты Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, учителя средних общеобразовательных школ г. Саратова и Саратовской области, директора спортивных школ олимпийского резерва г. Саратова.

На секции обсуждались вопросы формирования профессиональных компетенций студентов-спортсменов в контексте гуманизации высшего образования, формирования у них профессионально-ценностных ориентаций в период производственной практики на базе спортивных школ олимпийского резерва.

Активно обсуждались положения о направленности образовательного процесса на целостное развитие личности студентов, на учет их потребностей и интересов в сфере получения высшего физкультурного образования. Так, обращалось внимание на формирование гуманистической направленности личности студентов и школьников и их морально-нравственного самосознания как фактора развития личности студентов физкультурного вуза, на развитие личностного потенциала студентов-спортсменов в условиях образовательной среды университета,

В докладах подчеркивалось, что педагогический компонент вузовского профессионального физкультурного образования должен быть ориентирован на формирование профессиональной компетентности, соответствующей современным запросам меняющегося общества, а внедрение в учебно-образовательный процесс инновационных специальных курсов оздоровительной направленности способствует повышению качества знаний, профессиональных навыков, умений, уровня сформированности профессиональной компетентности у выпускников Института физической культуры и спорта.

В работе секции «Искусство и его роль в современном культурно-образовательном пространстве» приняли участие преподаватели и студенты Института искусств СГУ имени Н. Г. Чернышевского и представители сторонних организаций. *Е. В. Ерохина* на секции рассмотрела вопросы музейной практики в формировании этнокультурных компетенций студентов, кандидат педагогических наук, доцент *О. Ю. Козинская* обозначила роль искусства в организации образовательного пространства в ДОУ, а кандидат педагогических наук, доцент *Н. В. Корчагина* – роль детских искусств в гуманизации образовательного пространства.

Интерес аудитории вызвало выступление заведующего кафедрой музыкально-инструментальной подготовки кандидата педагогических наук, доцента *И. А. Королевой*, которая рассмотрела вопросы музыкального образования и особенности его развития в условиях глобализации



образовательного пространства. Ярko и образно выступила кандидат педагогических наук, доцент *Е. П. Шевченко*, представив такое новое направление в искусстве, как граффити в современном пространстве города. Современному искусству фотографии и короткометражного фильма в современном художественном образовании посвящены выступления кандидата педагогических наук, доцента *Д. Н. Васильевой* и кандидата педагогических наук *С. В. Протасовой*.

В ряде выступлений затрагивались проблемы обучения и воспитания детей в системе общего и дополнительного образования. *А. А. Костина* раскрыла особенности проектной деятельности в работе музыкального руководителя, кандидат педагогических наук *С. В. Кузьмина* уделила внимание образовательному пространству средней школы как фактору саморазвития учащегося, доктор педагогических наук, профессор *И. Э. Рахимбаева* – роли импровизации в подготовке хореографов, а кандидат педагогических наук *И. Н. Сергиенко* – педагогической поддержке творчески одаренных детей.

Выездная секция «Гуманизация военного образования» проводилась на базе Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии РФ. Выступающие на секции осветили различные аспекты военного образования с позиции его гуманизации.

Заседание выездной секции «Методологии педагогического сопровождения организации культурных практик детей в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации» прошло в МДОУ «ЦРР – детский сад № 211 “Солнечная планета”». Участники секции ознакомились с приемами построения единого образовательного пространства дошкольной образовательной организации с помощью игр *В. В. Воскобовича*, наглядно увидели применение STEM-технологии для развития познавательной инициативы и творческой активности дошкольников. *А. Н. Петрайкина* ознакомила с приемами развития навыков безопасного поведения у дошкольников с помощью песочной терапии, *М. А. Максимович* продемонстрировала игру с использованием методов арт-терапии, *Н. В. Захарова* рассказала о своем опыте формирования у дошкольников представления о культуре родного края, *К. П. Сенаторова* раскрыла особенности тьюторского сопровождения детей с ОВЗ, *Л. В. Ерешкина* осветила современные подходы к интеграции дошкольного и дополнительного образования.

На заседание секции были приглашены студенты 2, 3 и 4-го курсов факультета психолого-педагогического и специального образования, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование», которые не только прослушали интересные доклады, посвященные проблеме педагогического сопровождения организации культурных практик

детей дошкольного возраста, но и приняли активное участие в мастер-классах.

Все участники секции пришли к выводу, что в дошкольном образовании уделяется большое внимание созданию и реализации образовательного пространства детского сада, применяются разнообразные культурные практики, воплощение которых окрашено авторскими находками.

27 февраля во второй половине дня научно-образовательные мероприятия форума были представлены мастер-классами на базе Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

Мастер-класс «О составлении примерной программы воспитания в школах РФ» провела заведующий кафедрой методологии образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского доктор педагогических наук, профессор *Е. А. Александрова*.

Она обратила внимание присутствующих на воспитание подрастающего поколения, определила приоритеты в нем, продемонстрировала примерную программу воспитания, разработка которой выполнялась по заданию Министерства просвещения РФ и осуществлялась Институтом стратегии развития образования РАО.

Мастер-класс «Энциклопедия сельских школ России как ресурс развития» совместно проводили *Н. А. Махнев*, исполнительный директор Национального проекта «Энциклопедия сельских школ России» (Миасс, Челябинская область), и *С. П. Хорьков*, депутат Саратовской областной думы, директор СОШ с. Камышки Александрового района Саратовской области.

Деятельность данного мероприятия была направлена на осознание разными слоями общества, всеми гражданами страны значимости сельской школы как исторического и культурного феномена, обеспечивающего стабильность, устойчивое развитие и духовную крепость российского государства и общества.

Сайт Национального проекта «Энциклопедия сельских школ России»: <http://сельскиешколы-россии.рф/>

Ведущей мастер-класса «Написание англоязычной аннотации научной статьи: работа над ошибками» выступила заведующий кафедрой английского языка для гуманитарных направлений и специальностей кандидат филологических наук, доцент *И. Н. Сипакова*. Преподаватели – участники мастерской с увлечением работали и, ознакомившись с рекомендациями редакций ведущих англоязычных научных изданий, на конкретных примерах учились выявлять и исправлять типичные ошибки в грамматическом, лексическом и в особенности стилистическом оформлении аннотаций.

Участники форума имели возможность ознакомиться с работами студентов, представленными на конкурс «75 лет Победы в Великой Отечественной войне» в номинациях «Методиче-



ская разработка», «Стенная газета», «Творческая работа», поделиться впечатлениями и высказать свое мнение. Конкурс творческих проектов будущих учителей проводился с целью выявления положительного опыта по разработке и внедрению в практику работы с детьми новых форм, методик и технологий и был приурочен к празднованию Победы в Великой Отечественной войне.

Итоги конкурса были подведены по разработанным в Положении конкурса критериям и обнародованы на сайте факультета психолого-педагогического и специального образования.

28 февраля работа форума была продолжена на базе СГУ открытием Всероссийской научной конференции «Проблемы филологического образования», на пленарном заседании которой с приветственным словом выступил декан факультета психолого-педагогического и специального образования доктор психологических наук, профессор Р. М. Шамионов.

Большинство докладов, прочитанных на пленарном заседании, было посвящено 75-летней годовщине Победы нашего народа в Великой Отечественной войне. Открыл заседание доклад кандидата филологических наук, доцента *Е. А. Ясаковой* «Проблема интерпретации событий Второй мировой войны на уроках литературы в современной школе», в котором литература о войне рассматривалась в контексте сегодняшней социокультурной ситуации в России. Особое внимание автор обратила на интерпретацию военной темы в романе австралийского писателя Маркуса Зусака «Книжный вор», повествующем о жизни детей Германии.

В докладе кандидата филологических наук, доцента *М. Л. Лелявской* «Произведения о Великой Отечественной войне на уроках внеклассного чтения» рассматривался широкий контекст произведений о войне, доказывалась современность и своевременность произведений советских писателей Б. Васильева, М. Шолохова, В. Астафьева, Л. Кассила, Б. Полевого, С. Алексеева, Е. Верейской, Е. Ильина, А. Платонова, Е. Носова, И. Токмаковой и др.

Доктор филологических наук, доцент *Л. И. Черемисинова* в докладе «Автор и герой в лирическом цикле Е. А. Благиной «Почему ты шинель бережешь?»» анализировала своеобразие изображения войны в стихотворениях детского поэта Елены Благиной, которая писала о том, как жили, чем занимались и что чувствовали дети, оставшиеся дома, в силу возраста не принимавшие участия в военных действиях. В стихах описываются заботы детей, их игры, интересы, боль, тревоги. В военных стихотворениях из цикла «Почему ты шинель бережешь?» преобладают вечные темы – превыше всего любовь, милосердие, сострадание, помощь ближним и нежная забота о них. В центре лирики Благиной семья, семейные ценности, «круговорот любви в семье». Вместе с тем поэт показывает,

как в военное время все люди становятся единой семьей, как любовь к родным растет в душе ребенка, превращаясь в любовь к ближнему.

Кандидат педагогических наук, доцент *Ю. Г. Кадькалов* посвятил свой доклад «О лингвистическом анализе художественного текста (по материалам трудов Э. П. Кадькаловой)» рассмотрению роли отдельных лингвистических элементов в формировании эстетического смысла произведения (на примере стихотворений А. С. Пушкина «Я вас любил. Любовь еще, быть может...», М. Ю. Лермонтова «Нищий», М. Цветаевой «Какой-нибудь предок мой был скрипач...» и др.).

По окончании пленарного заседания продолжалась работа секций «Актуальные проблемы современной филологии», «Теоретические основы языкового образования», «Проблемы языкового образования», «Проблемы литературного образования», на которых обсуждались самые разные вопросы теории и методики филологического образования.

На базе МАУДО «Дворец творчества детей и молодежи имени О. П. Табакова» была проведена выездная секция «Педагогическое сопровождение культурных практик детей в образовательном пространстве учреждения дополнительного образования», участниками которой стали руководители, методисты и педагоги учреждений дополнительного образования г. Саратова.

В ходе выступлений была обозначена разнообразная работа с детьми, а именно: развивающие возможности и риски экспедиции как мобильной практики юных геологов; аспекты гуманизации работы с детьми с ОВЗ на занятиях прикладным творчеством; методика использования индивидуального образовательного маршрута для раскрытия творческого потенциала способных учащихся; вопросы взаимодействия с родителями дошкольников; технология знакомства с профессией музейного сотрудника; современные практики профессионального самоопределения учащихся; способы формирования фундаментальных культурных ценностей учащихся на основе «культурного дневника» и др.

Работа секции была продолжена 14 мастер-классами, которые провели педагоги дополнительного образования из разных учреждений г. Саратова с участием студентов 1-го курса факультета психолого-педагогического и специального образования. Под руководством опытных педагогов в атмосфере открытости, доброжелательности, сотворчества участники мастер-классов создавали морские пейзажи, изготавливали саратовскую глиняную игрушку, с помощью ярких разноцветных нитей сплели цветочную поляну, постигали секреты кофейной акварели, изготовили изящные фигурки балерин. Участники мастер-классов также окунулись в таинство развития голоса, учились красиво двигаться на сцене и в жизни, постигали технику сценического движения.



На базе МОУ «СОШ № 6» г. Саратова проведен профориентационный марафон «Динамика профессиональных биографий», участниками которого стали преподаватели факультета, его выпускники разных лет, студенты 4-го курса (профиль подготовки «Начальное образование» и «Технология»).

Выпускники факультета рассказали о себе, о значимости факультета и преподавателей в их становлении как педагогов, о первых уроках в школе, о первом родительском собрании, о современных детях, о буднях и праздниках и многом другом.

В выступлениях выпускников студенты смогли проследить динамику профессиональных биографий гостей, а для себя – рассмотреть перспективы профессионального роста. В теплой дружеской обстановке прошло живое общение студентов и гостей мероприятия.

Были проведены и другие научно-образовательные мероприятия, содержание и форма

проведения которых окрасили и разнообразили второй день форума.

В Государственном музее К. А. Федина прошла творческая встреча с автором книг для детей, членом Союза писателей России *Михаилом Семеновичем Муллиным*.

В отделе редких книг ЗНБ СГУ им. В. А. Артисевич состоялась выставка дореволюционных изданий для детей «Детское чтение для сердца и разума».

В Саратовском областном институте развития образования доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования *С. Б. Козинец* провел открытую лекцию «Теория и практика составления словарей».

В МАОУ «Лицей № 37» прошла районная научно-практическая конференция обучающихся, осваивающих ФГОС НОО «Мой Мир» в образовательной области «Окружающий мир. Естествознание».

Образец для цитирования:

Саяпина Н. Н., Саяпин Н. В. Гуманизация образовательного пространства – 2020 (итоги международного форума) // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 2 (34). С. 195–202. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-195-202>

Humanization of the Educational Space–2020: Results of the International Forum

Nataliya N. Sayapina, Nikolay V. Sayapin

Nataliya N. Sayapina, <https://orcid.org/0000-0002-3114-9946>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, sayapinanat@mail.ru

Nikolay V. Sayapin, <https://orcid.org/0000-0001-6528-5922>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, sayapinnv@gmail.com

The article presents the results of the International Forum "Humanization of Educational Space – 2020", which was held on February

27-28, 2020 in Saratov. The conference was organized by Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "National Research Saratov State University", Faculty of Pedagogical and Special Needs Education; Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute for the Study of Childhood, Family, and Parenting of the Russian Academy of Education"; Educational Institution "Baranovichi State University" (Republic of Belarus); Innovation and Technology University of West Kazakhstan (Republic of Kazakhstan); Ferghana State University (Uzbekistan).

Keywords: humanization, educational space.

Received: 30.02.2020 / Accepted: 31.02.2020 / Published: 30.06.2020

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

Cite this article as:

Nataliya N. Sayapina, Nikolay V. Sayapin. Humanization of the Educational Space -2020: Results of the International Forum. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 2 (34), pp. 195–202 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-195-202>