

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

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Серия Акмеология образования.

Психология развития

2020

Том 9

Выпуск 3



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

ИЗВЕСТИЯ

САРАТОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
Новая серия



Научный журнал
2020 Том 9

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 3 (35)

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

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

Издается с 2012 года

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Капцов А. В., Колесникова Е. И., Панов В. И.

Динамика индивидуальной коррелограммы стадий становления субъектности студента вуза

206

Суннатов Р. И. Личностные и коммуникативные качества педагогов, предопределяющие субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися

215

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Ермаков Д. С. Психология устойчивого развития: проблемы и перспективы

225

Дробышева Т. В., Емельянова Т. П. Жизнеспособность горожан: содержание понятия, теоретические и эмпирические возможности его применения

232

Психология социального развития

Рягузова Е. В. Содержательная трансформация репрезентации «значимый Другой» в транзитивном обществе

241

Толочек В. А., Машкова А. С. Компетенции менеджеров: факторы «необходимости и достаточности» в описании и объяснении феномена

249

Бочарова Е. Е. Взаимосвязь перфекционизма и форм социальной активности молодежи разных возрастных групп

263

Акбарова А. А. Эмпирические типы социальной зрелости молодых людей

272

Педагогика развития и сотрудничества

Писарева С. А., Тряпицына А. П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса

281

Сенаторова К. П. Понятие «сопровождение» как педагогическая категория

289

Приложения

Хроника научной жизни

Панов В. И., Панюкова Ю. Г. Экология детства и психология устойчивого развития (итоги международной научно-практической конференции «9-я Российская конференция по экологической психологии: от экологии детства к психологии устойчивого развития»)

296

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). Журнал входит в Международную базу данных DOAJ

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

Подписано в печать 25.09.20.
Подписано в свет 30.09.20.
Формат 60×84 1/8.
Усл. печ. л. 11,61 (12,5).
Тираж 500 экз. Заказ 68-Т.
Цена свободная

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

© Саратовский университет, 2020



ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

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

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

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

Последовательность предоставления материала:

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

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

Структура и содержание статей:

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

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

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

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

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

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

Адрес для переписки с редколлегией: akmepsy@mail.ru

CONTENTS

Scientific Part

Educational Acmeology

- Alexander V. Kaptsov, Ekaterina I. Kolesnikova, Victor I. Panov.** Dynamics of Individual Correlogram of Identity Formation Stages of a University Student 206

- Rano I. Sunnatova.** Personal and Communicative Qualities of Teachers, Defining the Subject-Subject Interaction with Students 215

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche Development

- Dmitry S. Ermakov.** Psychology of Sustainable Development: Challenges and Prospects 225

- Tatiana V. Drobysheva, Tatiana P. Emelyanova.** Viability of Urban Residents: Content of the Concept, Theoretical and Empirical Possibilities of Its Application 232

Psychology of Social Development

- Elena V. Ryaguzova.** Content Transformation of the “Significant Other” Representation in a Transitive Society 241

- Vladimir A. Tolochek, Anna S. Mashkova.** Managerial Competencies: Factors of “Necessity and Sufficiency” in the Description and Explanation of the Phenomenon 249

- Elena E. Bocharova.** Relationship between Perfectionism and Forms of Social Activity among Youth of Different Age Groups 263

- Anastasia A. Akbarova.** Empirical Types of Social Maturity in Young People 272

Pedagogy of Development and Cooperation

- Svetlana A. Pisareva, Alla P. Tryapitsina.** Methodological Aspects of Transition to a New Educational Process Organization 281

- Ksenia P. Senatorova.** The Concept of “Support” as a Pedagogical Category 289

Appendices

Chronicle of Scholarly Activities

- Victor I. Panov, Julia G. Panyukova.** Ecology of Childhood and Psychology of Sustainable Development (Results of the International Scientific-Practical Conference “9th Russian Conference on Environmental Psychology: From the Ecology of Childhood to the Psychology of Sustainable Development”) 296

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

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь

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

Члены редакционной коллегии:

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)
Александрова-Хауэлл Мария, M.S. (Оклахома, США)
Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Баева Ирина Александровна, доктор психол. наук, академик РАО (Санкт-Петербург, Россия)
Баранускаене Ингрида, Dr. Sci. (Social), профессор (Клайпеда, Литва)
Витрук Эвелин, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Лейпциг, Германия)
Гарбер Илья Евгеньевич, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)
Головей Лариса Арсеньевна, доктор психол. наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)
Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)
Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)
Домбровскис Валерийс, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Даугавпилс, Латвия)
Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)
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»**

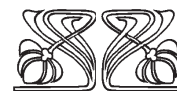
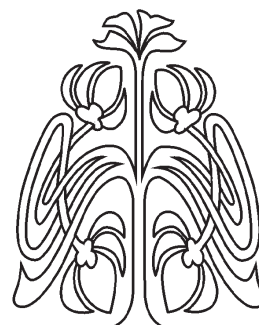
Editor-in-Chief – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

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

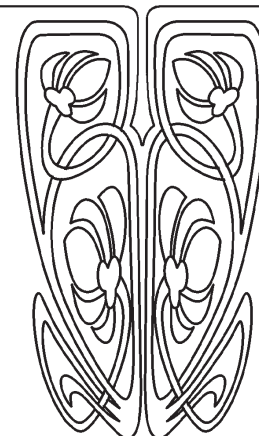
Executive Secretary – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

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



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9

Динамика индивидуальной коррелограммы стадий становления субъектности студента вуза

А. В. Капцов, Е. И. Колесникова, В. И. Панов

Капцов Александр Васильевич, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии управления, Самарская гуманитарная академия, avkaptsov@mail.ru

Колесникова Екатерина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра философии, Институт гуманитарных наук и технологий, Самарский государственный технический университет, KolesnikovaEI@yandex.ru

Панов Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией экпсихологии развития и психодидактики, Психологический институт РАО, Москва, esovip@mail.ru

Актуальность исследования стадий становления субъектности студентов вуза определяется изменениями в современном российском высшем образовании, в первую очередь связанных с процессами цифровизации. Представлено описание особенностей становления субъектности обучающихся в условиях цифровизации высшего образования. Показана целесообразность использования экпсихологической (онтологической) модели становления субъектности, согласно которой процесс становления субъектных качеств рассматривается в онтологическом континууме «субъект спонтанной активности – субъект произвольного действия». При использовании этой модели в качестве теоретического основания целью исследования стало эмпирическое выявление корреляционных связей (коррелограммы) между стадиями становления субъектности у студентов вуза. Выдвинута гипотеза о том, что взаимосвязи стадий становления субъектности своеобразны и описывают индивидуальный стиль учебных действий обучающегося в темпоральном аспекте. Показана необходимость использования специально разработанных методик процессной диагностики и непараметрических статистических методов. Изложены результаты лонгитюдного исследования стадий становления субъектности во время обучения в техническом вузе ($n = 150$ студентов; 1 и 2-й курсы; $M = 18,86$ лет; $Sd = 0,79$; 46% – юноши), длительность лонгитюда 8–10 недель. Приведен пример коррелограммы, демонстрирующей индивидуальную структуру корреляционной взаимосвязи стадий субъектности обучающегося. Предложены интерпретации этой структуры взаимосвязей с учетом стиля становления субъектности. Намечены рекомендации по применению полученных данных по стадиям становления субъектности в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: экпсихологическая модель становления субъектности, стадии, развитие, коррелограмма, студент.

Поступила в редакцию: 05.04.2020 / Принята: 25.06.2020 / Опубликовано: 30.09.2020

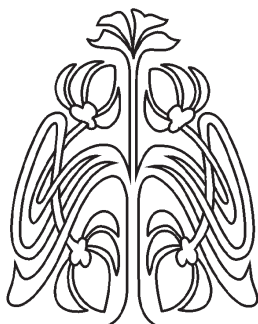
Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-206-214>

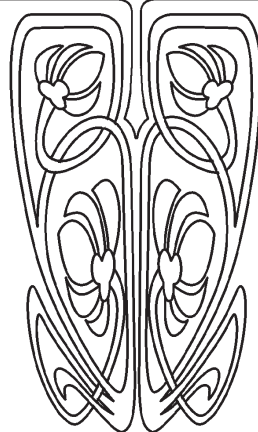
Введение

Процессы цифровизации в российском обществе непосредственно затрагивают и систему высшего образования. Без использования цифровых технологий, онлайн-обучения, разнообразных интерактивных курсов с использованием цифровых образовательных ресурсов уже невозможно представить современный вуз [1].

© Капцов А. В., Колесникова Е. И., Панов В. И., 2020



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Любой креативный подход к построению онлайн-обучения не будет состоятельным без специально организованного образовательного взаимодействия в конкретной развивающей среде. Этим обуславливается актуальность использования экопсихологического подхода применительно к организации учебно-воспитательного процесса в вузе, в первую очередь к развитию субъектных качеств у студентов вуза.

При этом необходимо отметить: методический инструментарий для определения структуры и становления субъектности в настоящей момент характеризуется разнообразием диагностических методик, что обусловлено различиями в теоретическом подходе к пониманию феномена субъектности.

В большинстве исследований для изучения субъектности эмпирические данные подвергаются математической обработке, с помощью которой устанавливаются элементы структуры субъектных качеств, иерархия признаков и их взаимосвязь, роль той или иной среды и пр. [2]. Применяются и специальные методики, направленные, например, на выявление элементов, принадлежащих к ядру и периферии структуры, как в исследованиях Т. П. Емельяновой, J. Abric [3, с. 243; 4], использование метода исследования структуры П. Вержеса в адаптации Е. Пашенко-де Превиль [5, 6]. Данные методики более пригодны для категоризации переменных, давая представление о структуре без понимания их внутренней взаимосвязи. Между тем субъектность является целостным психологическим образованием, выражающим системность всех психических качеств человека [7, с. 569].

Заметим, что при генетическом подходе должны быть четко определены методологические основания включения в анализ тех или иных факторов, между которыми выявляются взаимосвязи и устанавливаются наличие и особенности структуры. Тогда, как отмечает В. А. Барабанщиков, «анализ субъекта открывает возможность выявления образования и развития целостностей и оказывается внутренним моментом системного исследования психики» [8, с. 10]. Он подчеркивает, что «наряду с организацией (структурой, уровнями) и функционированием целостных образований на передний план выдвигается изучение их становления и развития» [9, с. 9], а «обращение к онтологической парадигме является необходимой предпосылкой разработки целостного представления о психике» [9, с. 13].

Другой подход – с позиции континуальности – представлен, например, в исследованиях И. В. Вачкова, С. Д. Дерябо, В. И. Панова.

Субъектность, как считает И. В. Вачков, наиболее ясно проявляется на границе миров – в пространстве как собственного внутреннего, так и окружающего мира. Эта граница подвижна и

отражает противоречивое, динамичное и взаимодополняющее единство внешнего и внутреннего [10, с. 39]. С. Д. Дерябо поясняет, что «внутренняя» структура субъектности может быть выявлена через анализ «внешней» структуры ее проявления [2, 11, с. 19–20].

Свои представления С. Д. Дерябо и И. В. Вачков развивают, представляя образовательное взаимодействие в континууме двухполюсным полисубъектом «педагог – обучающиеся». Успешность взаимодействия определяется средствами, используемыми субъектами для развития определяющих признаков полисубъектности – способности к рассмотрению себя и общности как целостности, к осознанию системы отношений между субъектами, к направленности деятельности на развитие себя и партнера. Ученые в своих работах поднимают вопрос о создании особой образовательной среды, в которой возможно развитие субъектности всех участников образовательного процесса.

В несколько ином виде принцип континуальности к экспликации субъектности в качестве объекта исследования был применен в экопсихологическом подходе к развитию психики [2, 12]. В рамках данного подхода субъектность и соответствующие субъектные качества рассматриваются в онтологическом континууме «субъект спонтанной активности – субъект произвольного действия», что позволило разработать экопсихологическую (онтологическую) модель становления субъектности. Согласно этой модели субъектность рассматривается как последовательное становление субъектных качеств, необходимых индивиду для опредмечивания своей потребности в освоении нового действия (стадия потребности), в способности сформировать концептуальный образ нового действия (стадия «наблюдателя»), в способности репродуктивно воспроизвести это действие «по образу и подобию» (стадия «подмастерья»), в готовности принять и использовать критику и подсказку со стороны обучающего (стадия «ученика»), в способности и даже потребности увидеть ошибки в выполнении этого действия другими (стадия «критика»), в способности самостоятельно и правильно выполнять новое действие (стадия «мастера»), в способности и потребности использовать освоенное действие для творческого самовыражения или освоения нового, более сложного действия (стадия «творца», т. е. стадия самопреобразования и продуктивного развития) [12, 13].

Исходя из континуального контекста выделения перечисленных стадий субъектности важно отметить следующие моменты. Во-первых, согласно экопсихологической модели становление субъектности предстает как система последовательно сменяющих друг друга стадий, а сама субъектность – как системное образо-



вание, структурными компонентами которого являются вышеуказанные стадии. Во-вторых, теоретически стадии становления субъектности описываются в развитой форме как последовательно сменяющие друг друга личностные новообразования, вследствие чего структура стадий становления субъектности имеет линейный вид, когда каждая предыдущая стадия становления связана с последующей. В-третьих, в реальной ситуации становления субъектности индивида эти стадии представлены в неразвитой, иногда зачаточной форме и могут сосуществовать друг с другом, а потому рассматриваться как некая структура субъектности данного индивида.

Исходя из этого становится понятно, что на начальных этапах обучения студентов структура их субъектности еще только складывается и может иметь сложный хаотичный вид, что несомненно влияет на качество освоения учебных действий. Более того, в начале обучения стадии становления субъектности слабо осознаются студентом и весьма часто не выделяются преподавателем, вследствие чего и преподаватель, и обучающийся действуют скорее интуитивно. Возникает вполне справедливый вопрос, почему конкретный обучающийся не осваивает необходимые учебные действия. У него не сформированы соответствующие стадии субъектности или структура всей системы выполнения учебных действий? Либо, возможно, существуют проблемы методологического характера в преподавании учебной дисциплины?

Для ответа на эти и другие вопросы необходимо знать, контролировать и управлять не только уровнем становления стадий субъектности, но и структурой всей системы стадий субъектности. При этом неперемным условием педагогической практики является выявление индивидуальной структуры каждого обучающегося простыми технологическими средствами.

Решение обозначенной проблемы возможно через процедуру диагностики элементов индивидуальной системы стадий становления субъектности с последующим корреляционным анализом данных и построением коррелограммы, графически отражающей имплицитно представленную структуру системы обучающегося.

Исходной информацией для определения структуры являются результаты диагностики конструктов стадий становления субъектности, полученные с помощью авторской методики [14]. Для диагностики стадий предлагается семь типичных учебных ситуаций и шесть стилей поведения, соответствующих каждой стадии субъектности. С помощью шкалы «редко – часто» студенты оценивают, насколько для них характерны учебные действия в этих ситуациях. Таким же образом оценивается стадия потребности в становлении субъектности, выраженная в целевой установке на

обучение («Я могу научиться ...») в актуальный период обучения, в ближайшее время и в перспективе к окончанию вуза.

Данная методика доказала свою конструктивную валидность и позволяет выявлять взаимосвязь с предметными компетенциями, системой личностных ценностей, саморегуляции и др. [15, 16]. В данной работе с использованием результатов методики предложено выявлять структуру стадий становления субъектности.

Из полученных результатов диагностики исключаются ответы «не знаю», «загрудняюсь ответить», остальные результаты обрабатываются с использованием ключа методики по стадиям для каждого участника исследования. Для выявления структуры проводится корреляционный анализ (гамма-статистика) и получается корреляционная матрица взаимосвязей элементов системы (отдельных стадий) между собой.

Корреляционные взаимосвязи элементов показывают наличие и особенности (количество и направление взаимосвязей) структуры стадий становления субъектности без учета знака. Качественное своеобразие связей элементов структуры описывает знак взаимосвязей (положительные или отрицательные).

Для наглядности полученные результаты корреляционного анализа представляются в виде коррелограммы, имеющей объемность за счет вложения элементов один в другой (суть онтологической модели), сохраняющей детализацию взаимосвязей при увеличении пространственности композиции в отличие от традиционной коррелограммы, отображающей последовательность взаимосвязей от элемента к элементу по окружности.

Известны структурограммы (коррелограммы), предложенные А. В. Карповым [17, с. 266–267], отражающие статистически значимые взаимосвязи исследуемых переменных. Как замечает сам А. В. Карпов, статистическая коррелограмма не отражает онтологическую реальность, а является гносеологическим средством описания выборки [18, с. 928], не описывая ни одного конкретного случая.

Для диагностики индивидуальной структуры системы А. В. Карпов предлагает методику получения индивидуальной коррелограммы, но без использования корреляционного анализа. Предлагаемый им метод индивидуальных коррелограмм все же основан на исходных номотетических данных и может быть применен лишь при определенных условиях, например лишь при распределении их по нормальному закону.

Для получения индивидуальной структуры при нелинейных закономерностях процессных характеристик (каковыми являются стадии становления субъектности) требуется другой подход, например предложенный А. В. Капцо-



вым идеографический метод для диагностики становления стадий субъектности [19]. При таком подходе возникает вопрос о том, что, во-первых, становление как динамическое свойство возможно оценить только в лонгитюдных исследованиях. Рассмотрение и оценка становления стадий субъектности как процесса предъявляют дополнительные требования к процедуре обработки получаемых результатов, т. е. корреляционные матрицы, соответствующие каждому временному этапу, должны быть дополнены каузальной корреляционной матрицей взаимосвязей первого и второго временных этапов, содержащей информацию уже о разделении причины и следствия во времени. Вычисление и сравнение показателей связности каждой из шести стадий субъектности и целостности в итоге дают информацию о тенденциях процессов, происходящих у обучающихся.

Вместе с тем, во-вторых, особую ценность получаемые результаты имеют при использовании элементов обработки репертуарных решеток для серии временных этапов на одном и том же испытуемом [19]. При этом внимание акцентируется на стохастическом характере информации и отмечается возможность использования для типологизации обучающихся по однородным группам и переходу от идеографического к нометическому подходу исследования, что на данный момент разработано недостаточно. Поэтому поставлена *цель исследования* – динамика стадий становления субъектности обучающегося в вузе. Выдвинута *гипотеза* о том, что взаимосвязи стадий становления субъектности своеобразны и описывают индивидуальный стиль учебных действий обучающегося в темпоральном аспекте.

Материалы и методы

Участники исследования. Объем выборки составили 150 студентов инженерных специальностей 1–2-го курсов ведущего технического вуза г. Самары (средний возраст $M = 18,86$ года, $Sd = 0,79$, из которых 46% – юноши).

Методики исследования. Применен опросник стадий становления субъектности ОСС-С [14], позволяющий диагностировать выраженность шести стадий становления субъектности от стадии «наблюдателя» до стадии «творца», предполагая, что стадия потребности учебной деятельности у студентов сформирована.

Методы исследования. Лонгитюдное экспериментальное исследование состояло из двух диагностических срезов с интервалом между ними 8–10 учебных недель. В формирующем эксперименте со студентами проводились специально разработанные занятия по интенсификации становления отдельной стадии, например «критик».

Алгоритм определения структуры стадий становления субъектности [20] состоял из следующих этапов:

- констатирующий эксперимент (диагностика стадий становления субъектности студентов, реализующая идеографический подход);
- корреляционный анализ результатов диагностики с использованием гамма-статистики [19] и последующим вычислением показателей связности стадий и целостности [21] системы;
- визуализация полученной корреляционной матрицы (построение коррелограммы с применением методики перекрестно-отсроченной корреляции [22]);
- анализ коррелограммы количественный (наличие статистически значимых взаимосвязей) и качественный (знак статистически значимых взаимосвязей).
- интерпретация и рекомендации по применению в учебном процессе для разработки индивидуального образовательного маршрута.

Результаты и их обсуждение

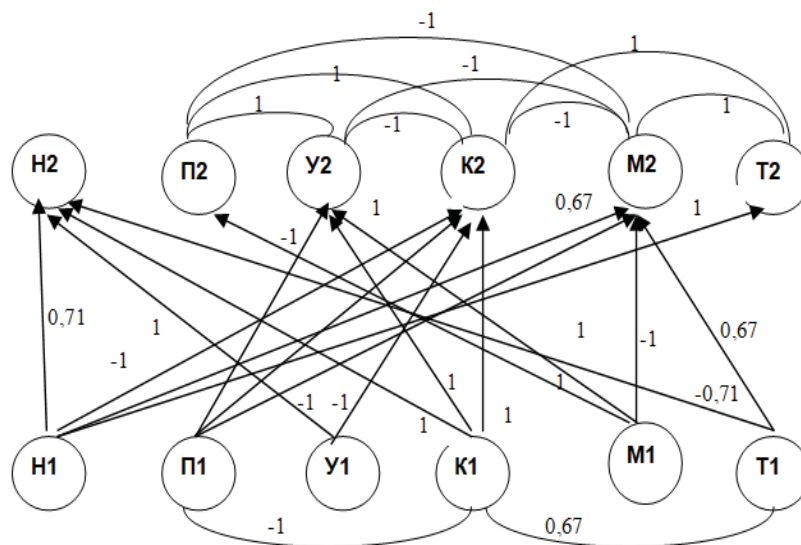
Большинство испытуемых характеризуются средним уровнем структуры стадий становления субъектности (2–3 значимые взаимосвязи стадий на этапе исследования). В данной работе не будут обсуждаться количественные статистические характеристики (количество взаимосвязей на первом этапе исследования), сосредоточимся на качестве динамики стадий субъектности, а именно рассмотрим вариант усложнения структуры (число взаимосвязей стадий становления субъектности и показатель целостности структуры системы за время обучения возрастает).

На рисунке представлен вариант индивидуальной коррелограммы с возрастанием количества взаимосвязей в лонгитюдном исследовании.

Из рисунка видно, что показатель целостности структуры для данного обучающегося изменился с 0,1 на первом этапе исследования до 0,53 на втором (максимальное значение показателя целостности равно 1,0).

Как видно из рисунка, на первом этапе выявлены отрицательная взаимосвязь стадий «подмастерье» и «критик», а также положительная – стадий «критик» и «творец», т. е. студент, списывая решение учебных заданий, зачастую переписывает и ошибки, а замечая ошибки у других, часто находит, как их обойти, «выкрутиться». На стадии «критик» отмечается наибольшая связность относительно других стадий (1,44 из возможных 5 баллов). В данном случае мы видим малое количество взаимосвязей на первом этапе и большее – на втором.

Например, стадия «наблюдатель», не имея взаимосвязей на первом этапе с другими стадиями, влияет на становление стадий «критик»,



Коррелогограмма стадий становления субъектности (тенденция к усложнению структуры). Условные обозначения: (Н – наблюдатель, П – подмастерье, У – ученик, К – критик, М – мастер, Т – творец. 1, 2 – индексы этапов исследования)
Correlogram of identity formation stages (tendency to complicate the structure): (H – observer, П – apprentice, Y – learner, K – critic, M – master, T – creator. 1, 2 – indices of research stages

«мастер» и «творец» на втором. Таким образом, создавая мысленно образ учебного действия в процессе обучения, студент стал чаще замечать ошибки у других, лучше выполнять учебное действие и чаще видеть перспективы его использования в дальнейшей учебе. При этом чем чаще студент тренируется в создании мысленного образа учебного действия, тем лучше у него это получается (положительная взаимосвязь стадии «наблюдатель» первого и второго этапа). Не исключено, что у данного студента стадия «наблюдатель» развивается в процессе обучения на втором этапе асинхронно относительно других стадий (отсутствие взаимосвязей с другими стадиями), т. е. развитие стадии «наблюдатель» не привязано к учебным действиям. Заметим, что ранее нами подчеркивалась взаимосвязь сформированности стадии «наблюдатель» и успешности освоения предметных компетенций [16].

Стадия «подмастерье» первого этапа имеет положительные взаимосвязи со стадией «критик» и отрицательные со стадиями «ученик» и «мастер» на втором этапе, т. е. при списывании решения учебных заданий студент лучше стал замечать ошибки, но при этом снизил самостоятельность, становясь критиканом, меньше учится самостоятельно и не стремится совершенствоваться. При преобладании репродуктивных методов обучения, списывания у обучающегося формируется стиль типичного подмастерья с его последствиями («солдат, который не хочет быть генералом»). Это может приводить к задержке личностного роста или даже деформациям,

по выражению А. В. Карпова, к «навязчивому рефлексированию» [17, с. 281], и затруднять достижение обучающимся учебных целей. В любом случае при разработке образовательного маршрута для данного студента не стоит его перегружать, например, заданиями на развитие конструктивной критики, критического мышления и необходимо усилить контроль самостоятельности выполнения заданий.

Диагностика и выявление асинхронности в становлении стадий субъектности (в данном случае стадии «наблюдатель») по наличию взаимосвязей стадий ставит задачу разработки конкретных действий преподавателя в зависимости от учебных целей по дисциплине и возможностей осуществления индивидуального образовательного маршрута. Да и сам процесс организации образовательного процесса приобретает новые аспекты. Так, в традиционной классификации образовательных целей (таксономия Блума) при формировании компетенций стратегия формирования учебных действий заключается в цепочке «знание – понимание – применение – анализ – синтез – оценка» [23].

С учетом полученных результатов данному студенту перед получением знаний сначала необходимо помочь научиться применять сформированный образ учебных действий на других стадиях. И данное видение, по нашим предположениям, приведет к более успешным учебным результатам за счет создания сначала образа (модели) деятельности и уже с учетом этой модели выполнения учебных действий.



Как замечал Г. С. Прыгин, «субъект как активный наблюдатель» – это только некоторая часть «субъекта как носителя реальности», представляющего собой, по сути, «субъектную реальность» [24, с. 225]. Однако, продолжает он, «субъект может выступать (проявлять себя) в двух ипостасях (качествах): во-первых, в качестве “субъекта как носителя реальности”, т. е. непосредственно раскрывающейся себе жизни, и во-вторых, в качестве “субъекта как активного наблюдателя”, проникающего своим умственным взором вовне, причем “субъект как активный наблюдатель”, по своей сути, – это фактически только некоторая часть “субъекта как носителя (той) реальности”», через которую он сам и раскрывается [24].

Поэтому если мы поможем научиться применять сформированный образ учебных действий на других стадиях, это вероятнее будет способствовать овладению как конкретными учебными действиями, так и универсальными (мета-) компетенциями (системы описания предметной области) при наличии развитой структуры, определенной композиции стадий становления субъектности.

Заметим, что эти теоретические предположения касаются конкретных результатов, полученных для отдельного обучающегося, и нуждаются в экспериментальной проверке, хотя предлагаемые рекомендации как метод научного познания (например, виртуальный, умственный эксперимент) или в виде практических методик (развитие наблюдательности для отдельных профессий) давно используются.

Отметим, что у данного студента ко второму этапу обучения появляются новые взаимосвязи между стадиями, которых не было во время первого этапа исследования. Так, на втором этапе стадия «подмастерье» имеет положительные взаимосвязи со стадиями «ученик» и «критик» и отрицательную – со стадией «мастер». Это показывает, что при списывании решения учебных заданий студент часто работает самостоятельно и замечает в них ошибки, но не стремится доводить изучаемое действие до совершенства. Стадия «ученик» имеет отрицательные взаимосвязи со стадиями «критик» и «мастер», т. е., выполняя учебные задания самостоятельно, студент редко обращает внимание на ошибки, допускаемые другими, и не доводит решение до высокого качества. Наверное, это связано с недостаточной мотивацией учебной деятельности, а может быть, и с тем, что студент не умеет применять сформированный образ учебных действий на других стадиях.

Некоторые взаимосвязи имеют преемственный характер, например стадии «критик» (положительная взаимосвязь первого и второго этапа), и это говорит о том, что чем чаще студент замечает

ошибки у других, тем лучше у него это получается. Однако заметим отрицательную взаимосвязь стадии «мастер» (первого этапа) со стадией «мастер» (второй этап) и положительную с «подмастерьем» и «учеником» на втором этапе. То есть можно предположить, что обучающийся, как он считает, достиг своего совершенства, он предпочитает списать и в этом совершенствовать свои навыки (в списывании. – *Авт.*). Подобная деталь стиля учебных действий эффективна, пожалуй, в некоторых нетворческих профессиях, однако в целом такая цель в современном образовании не ставится.

Заметим, что стадия «критик» (на втором этапе) имеет положительную взаимосвязь со стадией «творец», т. е., замечая ошибки у других, студент одновременно предлагает что-то новое, оригинальное. И если это входит в учебные цели по дисциплине, стоит поощрять высказывание своего мнения, критики и т. п., например с применением интерактивных технологий, являющихся, по мнению С. В. Еловской и Т. Н. Черняевой, неисчерпаемым потенциалом для развития компетентности и профессионализма всех субъектов образовательного процесса [25], особенно в условиях цифровизации образования.

Выводы

Полученные значимые взаимосвязи логически непротиворечивы, что эмпирически подчеркивает очевидную валидность и преемственность развития конструкторов стадий, теоретически выделенных В. И. Пановым. Однако нам представляется необходимым подтверждение выделенной структуры другими психодиагностическими методами, например эссе, нарративного исследования учебной деятельности. Остаются еще вопросы, например сравнение успешности в разные периоды учебной деятельности в вузе, описание и типизация диагностируемых стилей, в том числе и отсутствия значимых взаимосвязей между стадиями становления субъектности, каков ситуативный / вариативный стиль учебных действий данного обучающегося, характерный для различных ситуаций в учебной деятельности.

Выявлено индивидуальное своеобразие становления стадий. Для данного обучающегося развитие стадии «наблюдатель» не связано с учебными действиями и протекает асинхронно относительно других стадий. Если учитывать ранее выявленную нами взаимосвязь сформированности стадии «наблюдатель» и успешности освоения предметных компетенций, необходимы педагогические приемы повышения связности данной стадии с другими стадиями.

Показано, что становление стадии субъектности (на примере стадий «подмастерье» и «ма-



стер») у данного обучающегося формирует стиль учебных действий, который при преобладании репродуктивных методов обучения может приводить к задержке личностного роста или даже деформациям личности.

Диагностика и выявление синхронности / асинхронности становления стадий субъектности ставят перед преподавателем задачу разработки конкретных действий в зависимости от учебных целей по дисциплине.

Большое количество полученных взаимосвязей, на первый взгляд, усложняет понимание процессов, происходящих при становлении стадий субъектности. Вместе с тем дальнейшие исследования ставят целью выделение устойчивых и динамических компонентов структуры стадий становления субъектности за счет проведения параллелей между структурой субъектности и уровнем организации структуры личности и увеличением количества временных этапов минимум до трех.

Благодарности и финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-29-14067 МК «Коммуникативные взаимодействия и субъектность учащихся в условиях цифровизации образования: от экопсихологии к психодидактике»).

Информация о вкладе каждого автора. В. И. Панов – методология исследования, А. В. Капцов – концепция и дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста, Е. И. Колесникова – сбор и обработка материала, анализ полученных данных, написание текста.

Библиографический список

1. Барабанова С. В., Кайбияйнен А. А., Крайсман Н. В. Цифровизация инженерного образования в глобальном контексте // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 1. С. 94–103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-94-103>
2. Становление субъектности учащегося и педагога : экопсихологическая модель / под ред. В. И. Панова. М. : ПИ РАО ; СПб. : Нестор-История, 2018. 304 с.
3. Емельянова Т. П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М. : Институт психологии РАН, 2006. 400 с.
4. Abric J. C. Central system, peripheral system : their functions and roles in the dynamics of social representations // Papers on Social Representation. 1993. Vol. 2 (2). P. 75–78.
5. Verges P. L'Evocation de l'argent : Une methode pour la definition du noyau central d'une representation // Bulletin de Psychologie. 1992. Vol. XLV, no. 405. P. 203–209.
6. Пащенко-де Превиль Е., Дрозда-Сенковска Е. Социальные представления об ответственности у молодежи России и Франции : кросскультурный анализ // Психологический журнал. 2013. Т. 34, № 2. С. 87–98.
7. Брушлинский А. В. Целостность объекта – основание для системности всех его качеств // Психологическая наука в России ХХ столетия : проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. М. : Институт психологии РАН, 1997. С. 559–570.
8. Барабанищikov В. А. Принцип системности в современной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1, № 3. С. 3–17.
9. Барабанищikov В. А. Идея системности в современной психологии : предпосылки и тенденции развития // Вестн. РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2003. № 1. С. 7–17.
10. Вачков И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 2. С. 36–50.
11. Дерябо С. Д. Феномен субъектификации природных объектов : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 39 с.
12. Панов В. И. Экопсихология. Парадигмальный поиск. М. : Пед. ин-т РАО ; СПб. : Нестор-История, 2014. 304 с.
13. Панов В. И., Капцов А. В., Колесникова Е. И. Дидактические и психодидактические аспекты моделирования становления субъектности студента вуза // Педагогика и просвещение. 2019. № 4. С. 125–135. DOI: [10.7256/2454-0676.2019.4.31093](https://doi.org/10.7256/2454-0676.2019.4.31093)
14. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Вестн. Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2018. № 2 (24). С. 107–117.
15. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Взаимосвязь внешних и внутренних факторов со стадиями становления субъектности обучающихся // Вестн. Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2019. № 1 (25). С. 53–73.
16. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Освоение предметных компетенций студентами с различной выраженностью стадий становления субъектности // Вестн. Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2017. № 2 (22). С. 109–117.
17. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М. : Институт психологии РАН, 2005. 352 с.
18. Карпов А. В. Метод индивидуальной коррелограммы в экспериментально-психологических и профессиографических исследованиях // Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований / отв. ред. В. А. Барабанищikov. М. : Институт психологии РАН, 2016. С. 928–938.
19. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Идеографический метод оценки стадий становления субъектности обучающихся // Экопсихологические исследования-6 : экология детства и психология устойчивого развития : сб. науч. ст. / отв. ред. В. И. Панов. М. : Психологический институт РАО ; Курск : Университетская книга, 2020. С. 513–517.
20. Колесникова Е. И. Структура стадий становления субъектности студента вуза // Экопсихологические исследования-6 : экология детства и психология



- устойчивого развития : сб. науч. ст. / отв. ред. В. И. Панов. М. : Психологический институт РАО ; Курск : Университетская книга, 2020. С. 517–521.
21. Капцов А. В. Оценка целостности психологической системы // Вестн. Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2018. № 2 (24). С. 3–15.
 22. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология. М. : Юрайт, 2012. 640 с.
 23. Anderson L. W., Krathwohl D. R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing. N.Y. : Longman, 2001. 352 p.
 24. Прыгин Г. С. Субъектная реальность как новая парадигма психологии // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 3 (31). С. 217–229. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-217-229>
 25. Еловская С. В., Черняева Т. Н. Интерактивное обучение в высшем образовании // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 83–87. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-83-87>

Образец для цитирования:

Капцов А. В., Колесникова Е. И., Панов В. И. Динамика индивидуальной коррелограммы стадий становления субъектности студента вуза // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 3 (35). С. 206–214. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-206-214>

Dynamics of Individual Correlogram of Identity Formation Stages of a University Student

Alexander V. Kaptsov, Ekaterina I. Kolesnikova, Victor I. Panov

Alexander V. Kaptsov, <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>, Samara Academy for the Humanities, 21 Dybenko St., Samara 443011, Russia, avkaptsov@mail.ru

Ekaterina I. Kolesnikova, <https://orcid.org/0000-0002-2658-349X>, Samara State Technical University, 244 Molodogvardeyskaya St., Samara 443100, Russia, KolesnikovaEI@yandex.ru

Viktor I. Panov, <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, 9/4 Mokhovaya St., Moscow 125009, Russia, ecovip@mail.ru

The relevance of the study of identity formation stages of a university student is determined by changes in modern Russian higher education primarily related to digitalization processes. The article presents the description of students' identity formation features under conditions of higher education digitalization. The expediency of using an ecopsychological (ontological) model of identity formation is shown, according to which the process of formation of subject qualities is viewed in the ontological continuum, i.e. "subject of spontaneous activity – subject of arbitrary action". With this model used as a theoretical basis, the aim of the study was to empirically identify correlation relationships (correlograms) between the stages of identity formation in university students. We have put forward a hypothesis that the relationships between stages of identity formation are peculiar and describe the individual style of learning actions of a student in the temporal aspect. The necessity of using specifically developed methods of process diagnostics and nonparametric statistical methods has been shown. The results of a longitudinal study of the identity formation stages in the course of education at a technical university are presented ($n = 150$ students; first and second year students; $M = 18,86$ years; $Sd = 0,79$; 46% male), longitude duration is 8–10 weeks. There is an example of a correlogram, which demonstrates individual structure of correlation interrelations between the stages of student's identity. Interpretations of this structure of interrelations are suggested taking into account the style of subjectivity formation. Recommendations on application of obtained data regarding the stages of identity formation in the university educational process are given.

Keywords: ecopsychological model of identity formation, stages, development, correlogram, student.

Received: 05. 04. 2020 / Accepted: 25.06. 2020 / Published: 30.09.2020

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

Acknowledgments. *This study was financially supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 19-29-14067 MK "Communicative interactions and identity of students under conditions of education digitalization: from ecopsychology to psychodidactics").*

Authors' contribution. *Viktor I. Panov – research methodology, Alexander V. Kaptsov – research concept and design, analysis of obtained data, text, Ekaterina I. Kolesnikova – collecting and processing materials, analysis of obtained data, text.*

References

1. Barabanova S. V., Kaybiyaynen A. A., Kraysman N. V. Digitalization of Engineering Education in Global Context. *Vysshye obrazovaniye v Rossii* [Higher Education in Russia], 2019, vol. 28, no. 1, pp. 94–103 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-94-103>
2. Panov V. I., ed. *Stanovleniye sub'yektivnosti uchashchegosya i pedagoga: ekopsikholoicheskaya model'* [Formation of Student' and Teacher's Subjectivity: Eco-Psychological Model]. Moscow, PI RAO Publ.; St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2018. 304 p. (in Russian)
3. Yemel'yanova T. P. *Konstruirovaniye sotsial'nykh predstavleniy v usloviyakh transformatsii rossiyskogo obshchestva* [Construction of Social Representations in Conditions of Transformation of Russian Society]. Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 2006. 400 p. (in Russian).
4. Abric J. C. Central System, Peripheral System: Their Functions and Roles in the Dynamics of Social Representations. *Papers on Social Representation*, 1993, vol. 2 (2), pp. 75–78.



5. Verges P. The Evocation of Money: A Method for Defining the Central Core of a Representation. *Bulletin de Psychologie*, 1992, vol. XLV, no. 405, pp. 203–209 (in French).
6. Paschenko-de Preville E., Drosda-Senkovska E. Social Representations of Responsibility in Russian and French Youth: Cross-Cultural Analysis. *Psychological Journal*, 2013, vol. 34, no. 2, pp. 87–98/
7. Brushlinskiy A. V. Entirety of Object as Base for Systematicity of All Its Qualities. In: A. V. Brushlinskiy, ed. *Psikhologicheskaya nauka v Rossii XX stoletiya: problemy teorii i istorii* [Psychology in Russia of the XX century: Problems of Theory and History]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 1997, pp. 559–570 (in Russian).
8. Barabanshchikov V. A. The System's Principle in Contemporary Psychology. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2004, vol. 1, no. 3, pp. 3–17 (in Russian).
9. Barabanshchikov V. A. The Idea of System in Modern Psychology: the Pre-Conditions and Tendencies of its Development. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2003, no. 1, pp. 7–17 (in Russian).
10. Vachkov I. V. Poly-subject Interaction in Educational Environment. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2014, vol. 11, no. 2, pp. 36–50 (in Russian).
11. Deryabo S. D. *Fenomen sub'yektifikatsii prirodnykh ob'yektov* [Phenomenon of Subjectification of Natural Objects]. Thesis Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Moscow, 2002. 39 p. (in Russian).
12. Panov V. I. *Ekopsikhologiya: Paradigmaly nyi poisk* [Eco-Psychology: Paradigm Search]. Moscow, Ped. in-t RAO, St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2014. 304 p. (in Russian).
13. Panov V. I., Kaptsov A. V., Kolesnikova Ye. I. Didactic and psychodidactic aspects of modeling of formation of agency of a university student. *Pedagogy and Education*, 2019, no. 4, pp. 125–135 (in Russian). DOI: 10.7256/2454-0676.2019.4.31093
14. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. A Modified Technique of Diagnostics of Stages of Formation of Agency of Students. *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2018, no. 2 (24), pp. 107–117 (in Russian).
15. Kaptsov A. V., Kolesnikova Ye. I. The Relationship of External and Internal Factors with the Stages of Formation of Subjectivity of Students. *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series of "Psychology"*, 2019, no. 1 (25), pp. 53–73 (in Russian).
16. Kaptsov A. V., Kolesnikova Ye. I. Development of Subject Competences of Students with Different Severity Stages of the Formation of Subjectness. *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series of "Psychology"*, 2017, no. 2 (22), pp. 109–117 (in Russian).
17. Karpov A. V., Skityayeva I. M. *Psikhologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti* [Psychology of Metacognitive Processes of Personality]. Moscow, Institute of Psychology of RAS Publ., 2005. 352 p. (in Russian).
18. Karpov A. V. *Metod individual'noy korrelogrammy v eksperimental'no-psikhologicheskikh i profesiograficheskikh issledovaniyakh* [Individual Correlogram Method in Experimental Psychological and Job Specific Researches]. In: V. A. Barabanshchikov, ed. *Protsedury i metody eksperimental'no-psikhologicheskikh issledovaniy* [Procedures and Methods of Experimental Psychological Research]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2016, pp. 928–938 (in Russian).
19. Kaptsov A. V., Kolesnikova Ye. I. *Ideograficheskiy metod otsenki stadiy stanovleniya sub'yektnosti obuchayushchikhsya* [Ideographic Method of Valuation of Stages of Establishing Students' Subjectivity]. In: V. I. Panov, ed. *Ekopsikhologicheskkiye issledovaniya-6: ekologiya detstva i psikhologiya ustoychivogo razvitiya: sbornik nauchnykh statey* [Eco-Psychological Research-6: Childhood Ecology and Psychology of Sustainable Development: collection of scientific articles]. Moscow, Psychological Institute of RAE Publ., Kursk, Universitetskaya kniga Publ., 2020, pp. 513–517 (in Russian).
20. Kolesnikova E. I. *Struktura stadiy stanovleniya sub'yektnosti studenta vuz* [Structure of Stages of Establishing University Students' Subjectivity]. In: V. I. Panov, ed. *Ekopsikhologicheskkiye issledovaniya-6: ekologiya detstva i psikhologiya ustoychivogo razvitiya: sbornik nauchnykh statey* [Eco-Psychological Research-6: Childhood Ecology and Psychology of Sustainable Development: collection of scientific articles]. Moscow, Psychological Institute of RAE Publ., Kursk, Universitetskaya kniga Publ., 2020, pp. 517–521 (in Russian).
21. Kaptsov A. V. Assessment of the Entirety of the Psychological System. *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2018, no. 2 (24), pp. 3–15 (in Russian).
22. Kornilova T. V. *Eksperimental'naya psikhologiya* [Experimental Psychology]. Moscow, Yurayt Publ., 2012. 640 p. (in Russian).
23. Anderson L. W., Krathwohl D. R. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York, Longman, 2001. 352 p.
24. Prygin G. S. Subject Reality as a New Psychological Paradigm. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 3 (31), pp. 217–229 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-217-229>
25. Elovskaya S. V., Chernyayeva T. N. Interactive Training in Higher Education. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1 (29), pp. 83–87 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-83-87>

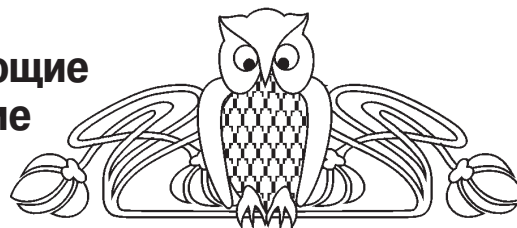
Cite this article as:

Alexander V. Kaptsov, Ekaterina I. Kolesnikova, Victor I. Panov. Dynamics of Individual Correlogram of Identity Formation Stages of a University Student. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 3 (35), pp. 206–214 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-206-214>



УДК 159.9.07

Личностные и коммуникативные качества педагогов, предопределяющие субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися



Р. И. Суннатова

Суннатова Рано Иззатовна, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория экпсихологии развития и психодидактики, Психологический институт РАО, Москва, sunrano@mail.ru

Актуальность темы исследования обусловлена неудовлетворенностью как педагогов, так и обучающихся взаимоотношениями друг с другом, что в первую очередь блокирует становление субъектности, активности обучающихся, в том числе и в учебной деятельности. Цель исследования, представленного в статье, заключается в изучении возможности предопределения конструктивности взаимодействия педагогов и обучающихся личностными и коммуникативными качествами педагогов. Предположительно конструктивные характеристики самоотношения педагогов могут предопределять сформированность профессионально важных коммуникативных характеристик: принятия личности другого такой, какова она есть (безоценочное отношение к личности); создания доверительных отношений с обучающимися; создания у другого чувства уверенности в своих возможностях; умения педагога обуздывать себя в оказании давления на другого и отказа от манипулирования, что, в свою очередь выступает условием, предопределяющим субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися. Исследование выполнено на выборке педагогов ($n = 72$) среднего и старшего звена одной из общеобразовательных московских школ и учащихся 7–11-х классов ($n = 402$) этой же школы с применением авторской методики «Особенности самоотношения», включающей шкалы «Вера в себя», позволяющую изучить конструктивность / деструктивность самоотношения, «Осознанность», «Аутосимпатия», «Самоуважение», «Самоуправление», и методики «Коммуникативные качества педагогов». Результаты корреляционного анализа с использованием коэффицента Спирмена подтвердили высказанные гипотезы. Полученные эмпирические данные о влиянии эмоциональной составляющей самоотношения педагога на тип взаимодействия с обучающимися позволяют констатировать необходимость введения в практику психологического сопровождения поддержку деятельности педагогов. Традиционно психологическая служба ориентирована в большей степени на обучающихся и их родителей, а личность педагога, являясь, безусловно, одним из важных субъектов в образовании, остается пока без должной психологической поддержки.

Ключевые слова: образовательная среда, субъект-субъектное взаимодействие, коммуникативные и личностные качества педагога.

Поступила в редакцию: 05.04.2020 / Принята: 25.06.2020 / Опубликовано: 30.09.2020

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

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-215-224>

Постановка проблемы

В педагогическом взаимодействии «учитель – обучающиеся», как показывают практика и результаты многочисленных исследований, остается очевидным доминирование авторитарного или излишне опекающего стиля взаимодействия, что в целом не способствует становлению субъектности учащихся и их активной позиции, в том числе и в учебной деятельности. Анализ значимых личностных качеств педагога, обеспечивающих его профессиональную успешность, осуществленный Л. М. Митиной и ее последователями, убедительно показывает, что это такие качества, как любовь к детям, эмпатия, ответственность, чуткость и др. [1].

Уже стало традицией, что профессионализм, эффективность деятельности и даже педагогические способности педагога связываются с определенным набором его личностных качеств [2–4]. Д. В. Бердниковой, А. А. Печеркиной, Э. Э. Сыманюк описана авторская уровневая модель профессиональной активности, высшим уровнем которой определена активность на уровне личности, характеризующаяся стремлением к самоактуализации, смыслу и общности [2, с. 425]. В исследовании А. А. Федорова, Е. Ю. Илалтдиновой, С. В. Фроловой педагогические способности определены как представляющие собой сложное взаимодействие универсальных и специальных компонентов, обеспечивающих потенциальную возможность достижения успеха в педагогической деятельности, как педагогическую одаренность. При этом в представлении об одаренности делают основной упор от знаниевой «предметной» парадигмы до широкого спектра личностных качеств и интенционально-мотивационной структуры личности [3, с. 271]. Исследование, проведенное И. В. Фокиной, Е. В. Щеголевой, позволяет утверждать, что рефлексивная деятельность является одним из важнейших условий формирования психолого-педагогической компетентности. Рефлексивные умения являются системообразующим фактором профессиональной подготовленности будущих педагогов [4].

Согласно экпсихологическим типам взаимодействия (В. И. Панов, 2014, 2017), субъект-субъектный тип взаимодействия в системе «уча-



щийся – учитель (образовательная среда)» имеет три подтипа – субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий [5, 6].

Как одну из компетенций педагога В. И. Панов определяет «умение встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к тому, кого учить, зачем учить, чему учить, как учить, кому и где учить, то есть от педагогов требуется осознанное (рефлексивное) понимание того, на какие дидактические принципы, а также психологические закономерности и особенности развития учащихся необходимо опираться в своей работе» [цит. по: 7, с. 122]. Иными словами, рефлексивное понимание и реализация педагогом субъект-совместного и/или субъект-порождающего типов взаимодействия с обучающимися будут способствовать становлению субъектности обучающихся. В. И. Панов делает упор на умение, связанное и с осознанным пониманием обучающегося, и с владением дидактикой преподавания.

Для реализации экопсихологического подхода в исследованиях И. В. Плаксиной, М. В. Селезневой, А. В. Капцова, Е. И. Колесниковой были изучены различные особенности или характеристики субъектности педагога [8–11]. В исследовании В. И. Панова и И. В. Плаксиной осуществлена попытка изучения субъектности педагога, «реализуемой, проявленной» в личностных особенностях и характеристиках профессиональной идентичности (прагматической, творчески-рациональной, творчески-иррациональной, ригидно-рациональной, агрессивно-рациональной, агрессивно-иррациональной) [8, с. 33]. М. В. Селезневой, А. В. Капцовым, В. И. Пановым был продемонстрирован универсальный (топологический) характер экопсихологической модели на разных контингентах обучающихся применительно к ситуациям освоения действия-образца во взаимодействии с преподавателем [9, 10]. Однако при этом остались неизученными условия развития субъект-субъектного типа взаимодействия с обучающимися.

Наше исследование выполнено в контексте не только экопсихологического подхода к изучению типов взаимодействия, но и выявления личностных и коммуникативных качеств педагога, которые можно рассматривать как условие возможности субъект-субъектного взаимодействия с обучающимися. Из коммуникативных характеристик были исследованы такие, как создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия, создание у обучающихся чувства веры в свои возможности, принятие другого таким, каков он есть, и способность профессионала удержать себя от вмешательства и давления на другого, т. е. на обучающегося. Что касается личностных качеств, то в данной статье мы рассмотрим особенности самоотношения педагога и возможные связи с профессионально значимыми коммуникативными качествами.

Самоотношение в отечественной психологии тесным образом связано с «сознательной активной избирательностью переживаний и поступков человека» [12] или же представляет собой «переживание, относительно устойчивое чувство, пронизывающее самовосприятие и “Я-образ”» [13]. В своих исследованиях И. И. Чеснокова отмечает, что развитие самосознания осуществляется в последовательности «самопознание – самоотношение – саморегуляция», где эмоциональным компонентом, «концентрирующимся» в системе «Я – Я» выступает самоотношение [14, с. 134]. Ряд исследователей также относят самоотношение к процессуальной эмоционально-оценочной стороне самосознания, рассматривая его как аффективный компонент, связанный с переживаниями человека по поводу имеющего знания о себе [15, с. 160], отражающий ценностное отношение к различным сторонам и образам своего «Я» в виде чувства самоуважения, самопринятия, переживания своей успешности [16, с. 625]. Это позволяет личности «отображать» себя, сохранять внутреннюю стабильность своего «Я» [17, с. 10]. В самоотношении проявляется сложная совокупность психических процессов и состояний, посредством которых личность вычленяет себя из окружающего мира, формирует собственное его видение, изменяет отношение к себе и другим [18].

В психологической литературе, посвященной изучению личностных факторов регуляции поведения, общепризнанным является положение о главенствующей роли самооценочных и рефлексивных процессов. От того как человек воспринимает самого себя, какие оценки дает своим качествам, способностям, своей личности в целом (разная степень осознанности), зависят и характер его взаимоотношений с другими людьми, и эффективность его деятельности, а значит, и дальнейшее развитие его личности [14]. В исследованиях В. И. Моросановой и ее учеников под осознанной саморегуляцией понимается динамичная и многоуровневая управляющая метасистема процессов, свойств и состояний, направленных на поддержание активности в осознанном выдвижении и достижении субъектных целей [19].

В результате многочисленных исследований отечественных психологов можно сделать вывод, что самоотношение на каждом конкретном этапе развития личности, с одной стороны, отражает уровень развития самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе, а с другой – является важнейшим внутренним условием их развития. Эти характеристики во многом объясняют природу взаимодействия самоотношения и саморегуляции, но недостаточно глубоко раскрывают природу действенной функции эмоционально-ценностного отношения к себе. Остаются



неясными реальными причинами, в силу которых обеспечивается самореализация личности или, наоборот, происходят процессы, тормозящие самореализацию и самоактуализацию.

Д. А. Леонтьевым введено понятие «личностного потенциала, как интегральной характеристики уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является как раз феномен самодетерминации личности, то есть осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности – как внешних, так и внутренних...» [20, с. 7]. Раскрывая структурные составляющие личностного потенциала, авторы цитируемой коллективной монографии (Д. А. Леонтьев, Е. И. Расказова, О. Е. Дергачева, Т. О. Гордеева, А. И. Гусев, И. А. Васильев, О. В. Митина, С. А. Шапкин, А. Ж. Аверина, Л. А. Александрова, Е. Н. Осин) особо обращают внимание на следующее: самодетерминирующая функция возлагается на личностную автономию, под которой понимается ориентация личности «на внешнюю и внутреннюю каузальную ориентацию» [20, с. 237].

Эмоционально-ценностное отношение к себе, характеризующееся конгруэнтностью, самоприятием, мы определили как конструктивную самооценку, способствующую самодвижению и саморазвитию личности. Оно возможно даже если самооценка «занижена, неадекватна, неустойчива» – широко используемые термины, описывающие характеристики самооценки. Тем не менее эти характеристики не становятся барьером для личностного развития человека, поскольку самопринятие как эмоционально интегральная характеристика, выражая в данном случае веру в себя, является своеобразным источником самодвижения и саморазвития личности. Деструктивно-эмоциональное отношение, характеризующееся неприятием себя, внутренним конфликтом с собой, становится тем личностным внутренним барьером, который приводит к деформации или блокировке саморазвития и самореализации, т. е. деструктивно влияет на общую линию развития личности, а также становится причиной конфликтности межличностного взаимодействия субъекта. Такое эмоционально-ценностное отношение к себе мы определили как неконгруэнтное, выражающееся в деструктивной самооценке. При этом надо отметить, что самооценка может характеризоваться, как адекватная и устойчивая [21, с. 42]. Остановимся чуть подробнее на отличии общепринятых характеристик самооценки от предлагаемых – конструктивности / деструктивности. Когда используются термины «завышенная», «заниженная», предполагается сравнение себя с другим(и). Очевидно, сравнивая с собой человека, достигшим большего или владеющим

знаниями или чем-либо в большей степени, чем сам, самооценка будет заниженной. В противоположном варианте, т. е. при сравнении себя с человеком менее образованным, состоятельным и т. п., самооценка человека становится завышенной. Если использовать слово «сравнение» и далее, то оно касается сравнения себя с самим собой в контексте своей жизни. Например, студент владел иностранным языком, но, не поддерживая своих знаний, начинает его забывать. «Я могу восстановить знания, я верю, что при регулярных занятиях восстановлю свои знания» – такое позитивное устойчивое самооценивание лежит в основе веры человека в свои возможности. Следующим существенным различием является то, что характеристики конструктивности / деструктивности, описывающие интегральное эмоциональное отношение к себе, дают возможность определить их действительную функцию.

Человек с конструктивной системой самоотношения при общении с другим способен воспринимать его индивидуальность, учитывать его мнение, а также принимать себя, осознавать свои мотивы и действия по отношению к другому. По-видимому, особенности системы самоотношения могут рассматриваться в качестве важной составляющей в формировании у человека таких типов взаимодействия с другими, как субъект-совместный и / или субъект-порождающий. Одной из существенных характеристик этих типов взаимодействия является признание индивидуальности и ценности субъектности другого.

Для эмпирической проверки сформулированных предположений становится очевидной необходимость создания и апробации методик, позволяющих выявить особенности конструктивности / деструктивности самоотношения и коммуникативных способностей педагога. Еще одной причиной создания методического инструментария является то, что существующие методики, нацеленные на коммуникативные характеристики, к сожалению, не ориентированы на специфику профессионально значимых коммуникативных навыков педагогической деятельности в современной образовательной среде, а именно принятие личности обучающегося такой, какова она есть, создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия, создание у обучающихся чувства веры в свои возможности, способность педагога обуздывать себя, отказываясь от давления на обучающихся и манипулирования ими.

Процедура и методы

Выборка. В эмпирическом исследовании приняли участие 72 педагога (среднее и старшее звено) и 402 учащихся 7–11-х классов одной из московских общеобразовательных школ. По-



скольку основную выборку педагогов составляли женщины, мы не стали выделять этот параметр для сравнительного анализа. Что касается учета пола обучающихся, то в контексте задач нашего исследования этот параметр не является существенным.

Материалы и методики. В эмпирическом исследовании были использованы две методики для педагогов («Особенности самоотношения») и «Коммуникативные качества педагогов») и одна для школьников («Удовлетворенность обучающихся отношением педагогов»).

Методика с рабочим названием «Особенности самоотношения» находится на стадии создания и апробирования. В первом варианте мы исходили из разработанной В. В. Столиным и С. Р. Пантелеевым иерархической модели структуры самоотношения. В настоящее время методика состоит из следующих шкал:

– «Вера в себя» – позволяет изучить конструктивность / деструктивность самоотношения. Вера в себя включает доверие себе; отличие веры в себя от уверенности заключается в том, что человек может знать, что не все от него зависит, может осознавать недостаточность своих компетенций, отсутствие возможностей, но при

этом верит в свою устремленность к достижению целей, верит в собственную активность, возможность достижения знаний, умений и желаемого в жизни;

– «Осознанность» – высокий уровень понимания себя, осознание себя таким какой есть, глубина рефлексии и честности с самим собой, стремление человека видеть себя максимально без иллюзий, удержание себя от оправдывания в своих глазах;

– «Самоуважение» – осознание собственных реальных достоинств, признание своих персональных заслуг;

– «Аутосимпатия» – симпатия к себе, эмоциональное принятие себя;

– «Самоуправление» – способность человека организовать себя, овладевать своими эмоциями, подчинять себя тому решению, которое принял.

На сегодня проведение тщательной психометрической обработки данных, утверждение шкал в процессе двух апробаций, да и сами шкалы могут рассматриваться как независимые от первоначальной модели.

Результаты обработки психометрических показателей методики «Особенности самоотношения» отражены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Данные дескриптивной статистики методики «Особенности самоотношения»
Descriptive statistics data obtained with "Self-attitude" technique

| № | Шкала | SD | Асимметрия | Экссесс | Значение по тесту Колмогорова – Смирнова | | Альфа Кронбаха |
|---|----------------|------|------------|---------|--|-----------------------|----------------|
| | | | | | Статистика критерия | Асимпатичные значения | |
| 1 | Осознанность | 2.76 | .184 | .316 | .099 | .079 | .813 |
| 2 | Аутосимпатия | 3.15 | .130 | .418 | .109 | .035 | .794 |
| 3 | Самоуважение | 2.78 | -.649* | .688 | .184 | .000 | .719 |
| 4 | Вера в себя | 2.81 | -.151 | .039 | .119 | .014 | .732 |
| 5 | Самоуправление | 4.33 | -.676* | .477 | .123 | .009 | .754 |

Примечание. Стандартная ошибка асимметрии соответствует 0.295; стандартная ошибка эксцесса соответствует 0.563; нижняя граница истинной значимости соответствует 0.200; альфа Кронбаха по всей методике соответствует 0.803; * – не вполне удовлетворительные значения асимметрии.

Как видно из данных табл. 1, результаты психометрических показателей убеждают в необходимости дальнейшей работы над опросником и осторожного подхода к выводам по полученным данным.

Другой методикой, по результатам которой планируется провести корреляционный анализ с целью изучения возможной связи особенностей самоотношения и профессионально значимых коммуникативных характеристик, является методика «Коммуникативные качества педагогов». В качестве примера в табл. 2 приведено одно из утверждений опросника (вторая колонка слева). Респондент должен мысленно представить или вспомнить себя в предлагаемой ситуации,

отметить кружком ту цифру либо слева, либо справа от нуля, которая соответствует оценке своего самочувствия и настроения. В инструкции специально делался упор на то, что при выборе варианта ответа исходить следует из своих чувств и настроения.

Каждая ситуация оценивается респондентом по методу семантического дифференциала 6 парами существительных, которые представляют деятельность и эмоциональную компоненты. Деятельностная компонента общения – поведение, стремления, мотивы, например включенность – отстраненность. Эмоциональная компонента – состояния и эмоции, например сопереживание – неприязненность. Выделение



Таблица 2 / Table 2

**Пример из опросника «Коммуникативные качества педагогов»
An example from the “Communicative qualities of teachers” questionnaire**

| Ситуация | Состояние | Оценка | Состояние |
|--|----------------------|---------------------------|--------------------|
| Собеседник не верит в то, что он может преодолеть трудности, и сильно переживает | Отстраненность | 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 | Включенность |
| | Уравновешенность | 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 | Раздражительность |
| | Сопереживание | 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 | Неприязненность |
| | Отсутствие интереса | 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 | Заинтересованность |
| | Осведомленность | 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 | Растерянность |
| | Активность поддержки | 3 - 2 - 1 - 0 - 1 - 2 - 3 | Дистанцированность |

двух компонент связано с важностью выявления доминирующей составляющей коммуникативно-го качества во взаимодействии с обучающимися.

Методика состоит из четырех шкал:

1. Принятие другого таким, каков он есть.

2. Создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия – без чувства безопасности, защищенности, уважения и доверия к педагогу обучающимся сложно и трудно достичь успешности не только в учебном процессе, но и вообще в жизнедеятельности класса / школы. Непослушание, капризы, сопротивление, иногда открытая конфронтация учащихся, которые имеют место в жизни школы, как правило, могут быть реакцией на отсутствие доверительной атмосферы.

3. Внушение обучающимся чувства веры в свои возможности – один из ключевых аспектов, целенаправленно создаваемый педагогом в рамках образовательной деятельности.

4. Способность профессионала удерживаться от вмешательства и давления на другого – уважение к свободе выбора ребенка, отказ от манипулирования предполагают быть рядом с ребенком, содействовать, сотрудничать, сопровождать его, особенно в затруднительных жизненных ситуациях [22]. В статье, ранее опубликованной в журнале «Перспективы науки и образования» [22], представлены обоснование и психометрические данные по этой методике. В настоящей статье мы подробнее остановимся на одном из профессионально важных коммуникативных качеств, а именно способности принятия другого (шкала 1). В ставшей обиходной фразе «Принятие другого таким, каков он есть» утрачивается идея, что педагог в процессе профессионального взаимодействия с субъектами образовательной деятельности способствует личностным позитивным трансформациям. В таком случае возникает необходимость анализа, что именно педагогом принимается в обучающемся безусловно, а что становится «целью» воздействия для обеспечения личностных позитивных изменений у учащегося. Слово «принятие» говорит о безоценочном отношении к собственно личности субъекта взаимодействия.

Очевидно, что вся деятельность педагога сопровождается оценкой активности ученика включая его успехи / неудачи в учебной деятельности, а также его поведения. Более того, обучающийся нуждается в оценке как обратной связи, благодаря которой он информирован и сориентирован по поводу своих активностей. Суть принятия обучающегося таким каков он есть заключается в оценке исключительно его действий, поступков, результатов активностей, намерений, но ни в коем случае не собственно его личности. Можно оценить «контрольная работа выполнена хорошо / плохо», но недопустимо «ты хорошо / плохо выполнил контрольную работу». Исключением личного местоимения в оценке и фокусировкой на действии защищается личность обучающегося и реализуется безусловное принятие самой личности, при этом сохраняются необходимость и важность обратной связи от учителя. Обратная связь необходима не только для оценки, но и для информации, включающей обсуждение тех ошибок, которые «привели» обучающегося к снижению успешности при выполнении учебного задания. Очевидно, что любой процесс обучения, а тем более детей, включает возможность ошибок, погрешностей, неточностей. Таким образом, «объектом» оценивания может быть активность, исходящая от субъекта деятельности, но ни в коем случае не сама Личность [22].

Результаты и их обсуждение

В табл. 3 представлены результаты процентного анализа того, как распределены коммуникативные качества респондентов – педагогов общеобразовательной школы.

Полученные результаты демонстрируют, что в эмоциональном плане у педагогов доминируют негативные состояния, кроме ситуации поддерживающего отношения, которое продемонстрировало позитивный результат и на поведенческом уровне. Важная составляющая профессионально значимого коммуникативного качества – способность не давить на другого, в данном случае на обучающегося, получила доминирование как в эмоциональной, так и в по-



Таблица 3 / Table 3

Результаты по методике «Коммуникативные качества педагога» (n = 60, %)
Results obtained with the “Communicative qualities of a teacher” technique (n = 60, %)

| № | Шкала | Поведение, стремление | | Состояния и эмоции | |
|---|--|-----------------------|------|--------------------|------|
| | | «+» | «-» | «+» | «-» |
| 1 | Принятие личности другого таким, каков он(а) есть | 11.6 | 56.6 | 8.3 | 76.6 |
| 2 | Создание доверительного отношения | 31.6 | 21.6 | 13.3 | 44.9 |
| 3 | Поддерживающее отношение к другим или пробуждение у другого чувства уверенности в своих возможностях | 55.0 | 14.9 | 16.6 | 38.3 |
| 4 | Способность человека воздерживаться от вмешательства, советов, давления на другого. Отказ от манипулирования | 20.0 | 36.6 | 10.0 | 78.3 |

веденческой компоненте. В целом полученные результаты свидетельствуют о доминировании деструктивной эмоциональной составляющей коммуникации педагогов, за исключением стремления реализовать поддерживающее отношение к обучающимся.

По методике «Особенности самоотношения» аналогичный анализ представлен в табл. 4. Надо отметить, что общее количество респондентов составляло 72 человека. Однако из-за «испорченных» бланков соответственно в табл. 1 представлено 60 педагогов, а в табл. 4 – 71 человек.

Таблица 4 / Table 4

Результаты по методике «Особенности самоотношения» (n = 71, %)
Results obtained with the “Self-attitude” technique (n = 71, %)

| № | Шкала | Уровень конструктивного самоотношения | | |
|---|----------------|---------------------------------------|---------|---------|
| | | низкий | средний | высокий |
| 1 | Осознанность | 12,6 | 83,09 | 4,22 |
| 2 | Самоуважение | 9,85 | 76,05 | 14,08 |
| 3 | Аутосимпатия | 8,4 | 83,09 | 8,4 |
| 4 | Вера в себя | 8,4 | 87,32 | 4,22 |
| 5 | Самоуправление | 8,45 | 73,23 | 18,30 |

Высокий уровень конструктивного самоотношения среди педагогов представлен низким значением, в среднем около 7% опрошенных. Надо отметить, что показатели самоуважения и самоуправления лучше, возможно, это связано с профессиональной деятельностью – педагогической.

В табл. 5 представлены результаты корреляционного анализа с использованием коэффициента Спирмена, но лишь по эмоциональной компоненте, поскольку по поведенческой компоненте по всем четырем коммуникативным качествам не было выявлено статистически значимых связей. Именно эмоциональная составляющая взаимодействия педагога с учащимися может рассматриваться как индикатор, определяющий характер взаимодействия. Поскольку обе методики пока не прошли всех необходимых процедур стандартизации, мы будем осторожны при анализе данных и тем более при определении выводов исследования.

Обучающимся в этой же школе предлагалась методика, одна из шкал которой направлена на выявление степени удовлетворенности учащихся отношением к ним со стороны педагогов. Оценивалось отношение педагогов к подросткам, связанное с оцениванием не знаний учеников на уроках, а в целом характера восприятия детей как личностей. Примеры утверждений: «Сверстники в школе понимают меня лучше, чем окружающие меня там взрослые»; «Большинству учителей нет дела комфортно детям в школе или нет»; «Большинство учителей на уроках забывают, что обучающийся – это человек со своей жизнью, в которой школа занимает только небольшую часть». Показатели дескриптивной статистики по шкале: асимметрия = 0,146 (при ошибке асимметрии 0,122); эксцесс = 0,420 (при ошибке эксцесса 0,243); внутришкальная согласованность – альфа Кронбаха соответствует 0,701. В табл. 6 приведены результаты опроса, проведенного среди обучающихся, из которых видно, что



Таблица 5 / Table 5

Связи между самооценкой педагогов и коммуникативными характеристиками
Interrelations between teachers' self-attitude and communicative characteristics

| № | Самоотношение | Шк 1 – принятие других | Шк 2 – создание доверительных отношений | Шк 3 – создание уверенности у других | Шк 4 – отказ от давления на других |
|---|----------------|------------------------|---|--------------------------------------|------------------------------------|
| | | Эмоц | Эмоц | Эмоц | Эмоц |
| 1 | Осознанность | | | | |
| 2 | Аутосимпатия | | | | |
| 3 | Самоуважение | .399** | .364** | | .411** |
| 4 | Вера в себя | .344** | .473** | | .294* |
| 5 | Самоуправление | .382** | .292** | | .407** |

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,001$.

более четверти и / или трети обучающихся школы испытывают неудовлетворенность отношением к ним со стороны учителей, которое выражается в пренебрежительном отношении учителей к их личным чувствам и оценивании их как капризы, бунт или как нечто несерьезное. По словам под-

ростков, такое отношение «отбивает желание что-либо вообще делать или стараться». С другой стороны, обучающиеся считают, что когда взрослые доверяют, верят и «вообще видят в нас личность и уважают», «хочется еще лучше подготовить домашнее задание и лучше себя вести».

Таблица 6 / Table 6

Удовлетворенность обучающихся отношением педагогов (n = 402, %)
Satisfaction of students with the attitude of teachers (n = 402, %)

| Параметр | Класс | | | | | Среднее по школе |
|---|-------|------|------|------|------|------------------|
| | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | |
| Неудовлетворенность отношением учителей | 27,9 | 27,6 | 28,8 | 22,2 | 30,0 | 27,3 |
| Вера в себя | 9,3 | 14,5 | 13,3 | 14,4 | 13,3 | 12,96 |

Заключение

Результаты проведенного исследования, посвященного проблемам взаимоотношений педагога с обучающимися, показывают, что профессионально важные коммуникативные качества педагога в определенной мере имеют связь с характеристиками самооценки. Выявлена тенденция, выражающаяся в том, что конструктивные характеристики самооценки могут предопределять проявление, реализацию таких коммуникативных качеств педагога, как принятие личности другого такой, какова она есть (безоценочное отношение к личности), создание доверительных отношений с обучающимися, пробуждение у другого чувства уверенности в своих возможностях, умение педагога воздерживаться от давления на другого и отказ от манипулирования.

Полученные эмпирические данные о влиянии эмоциональной составляющей самооценки педагога на тип взаимодействия с обучающимися позволяют сделать вывод о необходимости введения в практику психологи-

ческого сопровождения деятельности педагогов. Традиционно психологическая служба ориентирована в большей степени на обучающихся и их родителей, а личность педагога, являясь, безусловно, одним из важных субъектов в образовании, остается пока без должной психологической поддержки.

Обсуждаемые методики могут выступать в качестве способа получения подробной информации о том, что именно из составляющих диагностируемого профессионального коммуникативного навыка педагогов требует внимания и проработки со стороны профессионала, заинтересованного в совершенствовании своего мастерства конструктивной коммуникации, одной из важнейших целей которой является создание «субъект-порождающих» и / или «субъект-совместных» отношений, которые в свою очередь детерминируют активность субъекта образовательной деятельности.

Выявленные в этом исследовании тенденции демонстрируют, что экопсихологический подход к изучению типов взаимодействия в системе «учащийся – учитель» не только эффективен, но и свидетельствует, что профессиональное умение



педагога занять рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к обучающимся и владение дидактикой преподавания способствуют субъект-субъектному типу взаимодействия.

Библиографический список

1. Митина Л. М. Система «наука – образование – профессия» как стратегический ресурс и инновационная реализация развития человеческого капитала в обществе XXI века // Наука – образование – профессия : системный личностно-развивающий подход / под общ. ред. Л. М. Митиной. М. : Изд-во «Перо», 2019. С. 5–12.
2. Бердникова Д. В., Печеркина А. А., Сыманюк Э. Э. Модель профессиональной активности педагога // Наука – образование – профессия : системный личностно-развивающий подход / под общ. ред. Л. М. Митиной. М. : Изд-во «Перо», 2019. С. 423–426.
3. Федоров А. А., Илалтдинова Е. Ю., Фролова С. В. Педагогическая одаренность : психолого-педагогические решения выявления, отбора и сопровождения // Перспективы науки и образования : междунар. электрон. науч. журнал. 2019. № 1. С. 262–274. URL: pnojournal.wordpress.com/archive19/19-01/. DOI: 10.32744/pse.2019.1.19
4. Фокина И. В., Щеголева Е. В. Рефлексия как условие формирования психологической компетентности у студентов – будущих педагогов // Перспективы науки и образования : междунар. электрон. науч. журнал. 2015. № 1 (13). С. 101–106. URL: pnojournal.wordpress.com/archive15/15-01
5. Панов В. И. Экопсихология. Парадигмальный поиск. М. : Психологический институт РАО ; СПб. : Нестор-История, 2014. 304 с.
6. Panov V. From Environmental Psychology to Subject-Environment Interactions // Proceedings of the 2017 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2017). Part of the series ASSEHR. Moscow, 2017. Vol. 124. P. 1135–1139. DOI: <https://doi.org/10.2991/iccessh-17.2017.265>
7. Субъект-средовые взаимодействия : экопсихологический подход к развитию психики / под ред. М. О. Мдивани. М. : Изд-во «Перо», 2017. 160 с.
8. Панов В. И., Плаксина И. В. Характеристики педагогической субъектности // Вестн. Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2016. № 25. С. 86–97.
9. Селезнева М. В. Экопсихологическая модель субъектности как психодидактическое условие становления профессиональной компетенции преподавателя // Личность профессионала : развитие, образование, здоровье : сб. науч. ст. / отв. ред. Е. С. Асмаковец. Омск : БОУДПО «ИРОО», 2017. Вып. 2. С. 42–51.
10. Капцов А. В., Панов В. И. Типология межличностных взаимодействий с позиции экопсихологического подхода // Экопсихологические исследования-4 / под ред. В. И. Панова. М. : Психологический институт РАО ; СПб. : Нестор-История, 2016. С. 141–156.
11. Panov V. I., Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Diagnosis of stages of agency formation // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. International Conference on Psychology and Education (ICPE 2018) [Электронный ресурс]. P. 515–523. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.57>
12. Мясущев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. 356 с.
13. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. СПб. : Речь, 2000. 440 с.
14. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М. : Наука, 1977. 144 с.
15. Мохова Ю. А. К вопросу о структуре самосознания личности // Омский научный вестн. Серия Общество. История. Современность. 2012, № 1. С. 157–160.
16. Белова И. М., Парфенов Ю. А., Сологуб Д. В., Нехвядович Э. А. Структурные и динамические характеристики компонентов самосознания : системный подход // Фундаментальные исследования. 2014, № 3-3. С. 620–628.
17. Хватова М. В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2015. № 1 (25). С. 9–17.
18. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 252 с.
19. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метасистема психологических ресурсов достижения целей и саморазвития человека // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии : результаты и перспективы развития / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М. : Институт психологии РАН, 2017. С. 501–509.
20. Личностный потенциал : структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 680 с.
21. Суннатова Р. И. Индивидуально-типологические особенности мыслительной деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ташкент, 2001. 47 с.
22. Суннатова Р. И. Субъектность педагога как субъекта универсальных учебных действий // Перспективы науки и образования : междунар. электрон. науч. журнал. 2020. № 1 (43). С. 312–328. URL: pnojournal.wordpress.com/2020/02/2001pno.pdf. DOI: 10.32744/pse.2020.1.22

Образец для цитирования:

Суннатова Р. И. Личностные и коммуникативные качества педагогов, предопределяющие субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 3 (35). С. 215–224. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-215-224>



Personal and Communicative Qualities of Teachers, Defining the Subject-Subject Interaction with Students

Rano I. Sunnatova

Rano I. Sunnatova, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, 9/4 Mokhovaya St., Moscow 125009, Russia, sunrano@mail.ru

The relevance of the topic under study is conditioned by the dissatisfaction of both teachers and students with their relations with each other, which primarily blocks the formation of subjectness, student activity, including that in educational activities. The purpose of the study presented in the article is to study the possibility of predetermining constructiveness of interaction between teachers and students through personal and communicative qualities of teachers. Presumably, the constructive characteristics of teachers' self-attitude can predetermine formation of professionally significant communicative characteristics: accepting personality of others as they are (lack of personality evaluation); building trust with students; creation the feeling of confidence in one's capabilities in another person; teacher's ability to stop him/herself from putting pressure on another person and rejection of manipulation, which, in turn, acts as a condition that predetermines the subject-subject interaction with students. The study was carried out on a sample of teachers ($n = 72$) of the middle and high school level of a Moscow general education school and students in grades 7–11 ($n = 402$) of the same school using the author's methodology called "Features of self-attitude", which includes the following scales: "faith in oneself" – allowing to study the constructiveness/destructiveness of self-attitude; mindfulness; autosympathy; self-esteem; self-management, and the technique called "Communicative qualities of teachers." The results of correlation analysis using the Spearman's coefficient confirmed the hypotheses. The obtained empirical data on the influence of the emotional component of the teacher's self-attitude on the type of interaction with students allows us to state that there is a need for introduction of psychological support into the practice of supporting teachers' activities. Traditionally, psychological service has been more focused on students and their parents, while personality of a teacher, who is definitely one of the most important subjects in education, does not get any proper psychological support.

Keywords: educational environment, subject-subject interaction, communicative and personal qualities of teachers.

Received: 05.04.2020 / Accepted: 25.06.2020 / Published: 30.09.2020

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

References

- Mitina L. M. "Science – Education – Profession" System as Strategic Recourse and Informational Realizing Development of Human Capital at Society of XXI century. In: L. M. Mitina, ed. *Nauka – obrazovaniye – professiya: sistemnyy lichnostno-razvivayushchiy podkhod* [Science – Education – Profession: System Personal-Developing Approach]. Moscow, Pero Publ., 2019, pp. 5–12 (in Russian).
- Berdnikova D. V., Pecherkina A. A., Symanyuk E. E. Model of Teacher's Professional Activity. In: L.M. Mitina, ed. *Nauka – obrazovaniye – professiya: sistemnyy lichnostno-razvivayushchiy podkhod* [Science – Education – Profession: System Personal-Developing Approach]. Moscow, Pero Publ., 2019, pp. 423–426 (in Russian).
- Fedorov A. A., Ilaltdinova E. Yu., Frolova S. V. Pedagogical talent: psychological and pedagogical solutions for identification, selection, and support. *Perspectives of Science and Education: International Scientific Electronic Journal*, 2019, no. 1, pp. 262–274 (in Russian). Available at: pnojurnal.wordpress.com/archive19/19-01/. DOI: 10.32744/pse.2019.1.19
- Fokina I. V., Shchegoleva E. V. Reflection as a condition of forming future teachers' psychological competence. *Perspectives of Science and Education: International Scientific Electronic Journal*, 2015, no. 1 (13), pp. 101–106. Available at: pnojurnal.wordpress.com/archive15/15-01 (in Russian).
- Panov V. I. *Ekopsikhologiya: Paradigmallyy poisk* [Eco-Psychology: Paradigm Search]. Moscow, Psikhologicheskiiy institut RAO Publ., St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2014. 304 p. (in Russian).
- Panov V. From Environmental Psychology to Subject-Environment Interactions. *Proceedings of the 2017 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities. (ICCESSH 2017). Part of the series ASSEHR*. Moscow, 2017, vol. 124, pp. 1135–1139. DOI: <https://doi.org/10.2991/iccessh-17.2017.265>
- Mdivani M. O., ed. *Sub'yekt-sredovyye vzaimodeystviya: ekopsikhologicheskiiy podkhod k razvitiyu psikhiki* [Subject-Environment Interactions: Eco-Psychological Approach to Psychic Development]. Moscow, Pero Publ., 2017. 160 p. (in Russian).
- Panov V. I., Plaksina I. V. Characteristics of Pedagogical Subjectivity. *Bulletin of Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs. Series: Pedagogical and Psychological Sciences*, 2016, no. 25, pp. 86–97 (in Russian).
- Selezneva M. V. Eco-Psychological model of Subjectivity as Psycho-didactical Condition of Establishing Lecturer's Professional Competence. In: Asmakovets E. S., ed. *Lichnost' professionala: razvitiye, obrazovaniye, zdorov'ye. Sbornik nauchnykh statey* [Professional's Personality: Development, Education, Health. The collection of scientific papers]. Omsk, BOUDPO «IROOO» Publ., 2017, iss. 2, pp. 42–51 (in Russian).
- Kaptsov A. V., Panov V. I. Typology of Inter-Individual Interactions at Position of Eco-Psychological Approach. Panov V. I., ed. *Ekopsikhologicheskiiy issledovaniya-4* [Eco-Psychological Researches-4]. Moscow, Psikhologicheskiiy institut RAO Publ., St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2016, pp. 141–156 (in Russian).
- Panov V. I., Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Diagnosis of stages of agency formation. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. International Conference*



- on *Psychology and Education (ICPE 2018)*, pp. 515–523. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.57>
12. Myasishchev V. N. *Psikhologiya otnosheniy* [Psychology of Relationship. Ed. A. A. Bodalev]. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii Publ., Voronezh, MODEK Publ., 1995. 356 p. (in Russian).
 13. Bodalev A. A., Stolin V. V. *Obshchaya psikhodiagnostika* [General Psychodiagnosics]. St. Petersburg, Rech Publ., 2000. 440 p. (in Russian).
 14. Chesnokova I. I. *Problema samosoznaniya v psikhologii* [Self-Consciousness Issue in Psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1977. 144 p. (in Russian).
 15. Mokhova Yu. A. On the question of personality self-consciousness. *Omsk Scientific Bulletin. Series Society. History. Modernity*, 2012, no. 1, pp. 157–160 (in Russian).
 16. Belova I. M., Parfenov Yu. A., Sologub D. V., Nekhvya-dovich E. A. Structural and Dynamic Characteristics of the Components of Consciousness: a Systematic Approach. *The Fundamental Research*, 2014, no. 3-3, pp. 620–628 (in Russian).
 17. Khvatova M. V. Self-Relation to the Structure of Psychologically Strong Person. *Psychological-Pedagogical Journal GAUDEAMUS*, 2015, no. 1 (25), pp. 9–17 (in Russian).
 18. Stolin V. V. *Samosoznaniye lichnosti* [Personality's Self-Consciousness]. Moscow, Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1983. 252 p. (in Russian).
 19. Morosanova V. I. Conscious self-regulation as a meta-system of psychological resources in goal achievement and self-development]. In: A. L. Zhuravlev, V. A. Kol'tsova, eds. *Fundamental'nyye i prikladnyye issledovaniya sovremennoy psikhologii: rezul'taty i perspektivy razvitiya* [Fundamental and Applied Researches of Modern Psychology: Results and Development Prospects]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2017, pp. 501–509 (in Russian).
 20. Leont'yev D. A., ed. *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* [Personal Potential: Structure and Diagnostic]. Moscow, Smysl Publ., 2011. 680 p. (in Russian).
 21. Sunnatova R. I. *Individual'no-tipologicheskiye osobennosti myslitel'noy deyatel'nosti* [Individual and Typological Features of Thinking Activity]. Thesis Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Tashkent, 2001. 47 p. (in Russian).
 22. Sunnatova R. I. The subjectivity of a teacher as a subject of universal educational actions. *Perspectives of Science and Education: International Scientific Electronic Journal*, 2020, no. 1 (43), pp. 312–328 (in Russian). Available at: pnojjournal.wordpress.com/2020/02/2001pno.pdf. DOI: 10.32744/pse.2020.1.22

Cite this article as:

Rano I. Sunnatova. Personal and Communicative Qualities of Teachers, Defining the Subject-Subject Interaction with Students. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 3 (35), pp. 215–224 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-215-224>



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 159.99:504

Психология устойчивого развития: проблемы и перспективы

Д. С. Ермаков

Ермаков Дмитрий Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов, Москва, ermakov-ds@rudn.ru

Задача практической реализации устойчивого развития сегодня становится еще более важной, чем три десятилетия назад, когда была сформулирована соответствующая концепция. Пандемия коронавируса, вызвавшая по природным причинам лавинообразные негативные последствия в экономике и обществе на глобальном, национальном, локальном, индивидуальном уровнях, — лишь одно из трагичных тому подтверждений. Изначально термин «устойчивость» был выдвинут в естественнонаучном смысле, но в настоящее время используется в более широком контексте, что приводит к недопониманию. В связи с этим важную роль гуманитарных наук, в частности психологии, трудно переоценить. Статья посвящена обзору проблем и перспектив в области психологии устойчивого развития как нового и актуального научного направления. Представлены результаты наукометрического анализа диссертационных исследований, выполненных по данной теме в СССР / Российской Федерации с 1987 по 2019 г. Установлено, что подавляющее их большинство — по экономическим наукам (85,4%) и лишь единицы — в области психологии (0,5%). Раскрыто содержание основного, критического и альтернативного отечественного и зарубежного дискурса в области устойчивого развития. Охарактеризованы методологические подходы — феноменологический, метацентрический, экпсихологический, — которые могут быть положены в основу психологии устойчивого развития. В целом устойчивое развитие представляет собой динамический процесс, изучение которого включает множество дисциплин и точек зрения и постоянно трансформируется по мере совершенствования научных знаний, в том числе психологических.

Ключевые слова: устойчивое развитие, психология, дискурс, методология, подход.

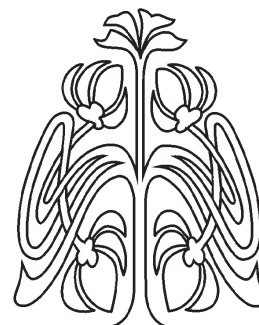
Поступила в редакцию: 03.04.2020 / Принята: 25.06.2020 / Опубликована: 30.09.2020

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

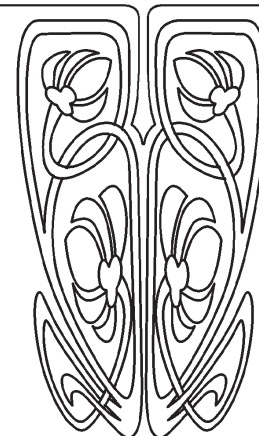
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-225-231>

Введение

Концепция устойчивого развития была сформулирована более 30 лет назад. В докладе Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР) «Наше общее будущее» (1987 г.) утверждается, что развитие должно планироваться таким образом, чтобы «удовлетворять потребности нынешнего поколения, не нанося ущерба способности будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности» [1, р. 8–9]. Сегодня задача практической реализации устойчивости становится еще более важной, чем три десятилетия назад, поскольку выходит за рамки чисто экологических, экономических и социальных проблем, оказывая влияние на само выживание человечества. Пандемия коронавируса, вызвавшая по причинам природного характера лавинообразные негативные



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





последствия в экономике и обществе на всех уровнях (глобальном, национальном, локальном, индивидуальном), – лишь одно из трагичных тому подтверждений.

При этом фундаментальная проблема заключается в том, что изначально термин «устойчивость» был выдвинут в биологическом и физическом смысле, но в настоящее время используется в более широком социально-экономическом контексте, что приводит к недопониманию [2]. В связи с этим трудно переоценить важную роль гуманитарных наук, в частности психологии.

Психология в системе научного знания об устойчивом развитии

Ранее были охарактеризованы междисциплинарная сущность устойчивого развития и значительный (хотя и мало востребованный) потенциал психологического знания в его теоретическом осмыслении и практической реализации, сформулированы основные исследовательские проблемы в данной области – определение субъекта устойчивого развития и методологических оснований «устойчивой» трансформации психологической науки и практики, изучение рационального и образного восприятия устойчивого развития, проблема времени, психология потребностей и потребительского поведения, распространение идей устойчивого развития в общественном сознании [3, 4].

Следует отметить, что, несмотря на очевидную важность, особенно в связи с принятием Генеральной Ассамблеей ООН 17 целей и 169 задач устойчивого развития (2015 г.) [5], психология устойчивого развития находится, очевидно, в зачаточном состоянии и представлена в основном исследованиями зарубежных авторов, в которых обозначен круг решаемых задач как методологического, так и прикладного свойства (например, влияние климатических аномалий на общественное и индивидуальное сознание, изменение потребительского поведения населения, образование в интересах устойчивого развития и т. п.) [3]. Работы отечественных ученых пока немногочисленны и имеют в основном теоретический характер. Как показывает анализ тематики диссертационных исследований на тему устойчивого развития (с учетом морфологии), выполненных в Российской Федерации (по данным Электронной библиотеки диссертаций Российской государственной библиотеки всего более 1,3 тыс. работ с 1987 г.), подавляющее их большинство – по экономическим наукам (85,4%), затем с огромным отрывом следуют философские (2,9%), технические (2,3%) и географические (2,2%). Имеются отдельные исследования по политологии и педагогике (по 1,3%), социологии (1,1%), биологии (0,9%), праву

(0,6%), архитектуре (0,5%), единичные работы по физико-математическим, геолого-минералогическим, сельскохозяйственным, историческим, фармацевтическим, филологическим наукам и культурологии (менее 0,5%). Диссертаций по психологии всего шесть (0,5%), при этом их связь с проблематикой довольно условна (например, «Развитие психологической устойчивости кадров управления», «Формирование психологической устойчивости личности студентов педагогического вуза», «Развитие психологической устойчивости преподавателей системы дополнительного профессионального образования» и т. п.). Тем не менее обзор имеющихся публикаций и собственные исследования позволяют определить основные методологические подходы, теоретические концепции и практические проблемы в данной области.

Критический и альтернативный дискурс в области устойчивого развития

Концепция устойчивого развития была сформулирована более 30 лет назад и, по-видимому, еще долгое время будет оставаться основной парадигмой развития в отношении окружающей среды. Однако практически сразу, как только в 1980–1990-х гг. рассматриваемые идеи оформились и начали распространяться в общественном и индивидуальном сознании, появились критические высказывания, а также альтернативные точки зрения.

Первое направление критики связано с тем, что единое общепринятое определение понятия (несмотря на принятый международный стандарт ИСО 37120:2014 «Устойчивое развитие сообщества. Показатели городских услуг и качества жизни») отсутствует. Известная формулировка МКОСР – скорее образная метафора, дающая пищу для размышлений и дискуссий, нежели исчерпывающая характеристика, задающая руководство к действию. При этом целевое состояние следует описывать терминами «коэволюция» или «эпоха ноосферы», а «устойчивое развитие» – лишь «стратегия переходного периода» [6].

Сюда же можно отнести «дискуссию о словах» – об адекватности, внутренней противоречивости перевода термина *sustainable development* на русский язык (как, впрочем, и на другие, за исключением испанского *sostenible*, итальянского *sostenibile*, в которых используется практически то же слово, что и английское *sustainable*), поскольку устойчивость предполагает стабильность, постоянство, а развитие – изменение (хотя уже в докладе «Наше общее будущее» подчеркивалось, что устойчивое развитие – не неизменное состояние гармонии, а процесс изменений, происходящих непросто и непринужденно). В этом отношении ни один перевод нельзя при-



знать адекватным, поскольку они не указывают на такой смысловой оттенок, как «непрерывно поддерживаемое». Возможно, русский вариант следует признать одним из наиболее удачных по ясности и лаконичности [7].

Содержательная критика исходит из того, что чисто технологического пути (ресурсосбережение, очистные и защитные сооружения и т.п.) преодоления кризисов вообще не существует. Человечеству необходимо изменить шкалу ценностей, социально-политические и экономические процессы. В этом отношении устойчивое развитие является нереалистичной утопией, иллюзией, опасным заблуждением, «ожиданием чуда», успокаивающим общественное мнение, либо идеологическим оружием мировых реакционных кругов, симулякр, противоречащим законам диалектики и закономерностям развития биосферы, противопоставляющим человека природе. Возможность человечества идти по пути устойчивости уже упущена – глобальный кризис произойдет совсем скоро [7, 8].

Отмечается также, что устойчивое развитие становится идеологией, которая может привести к индоктринации не разделяемых всеми ценностей и идей, поскольку: а) рассматривает окружающую среду как совокупность ресурсов, которыми необходимо управлять, и делать это будут люди исходя из антропоцентрических установок; б) считает, что экономическое развитие является предшественником развития человеческого потенциала; в) реализует технологический, инструментальный подход, ориентированный на заранее определенные цели и результаты. Альтернативные концепции отличаются от преобладающих нормативных представлений о связи устойчивости и развития [9].

«Устойчивое сокращение» исходит из существования альтернативных аутопоэтических (самоорганизующихся) интерпретаций развития в противовес доминирующему аллопоэтическому (навязанному извне) пониманию термина. Люди, принимающие подход устойчивого развития, несмотря на лучшие намерения, на самом деле глубоко вовлечены в парадигму роста, который разрушает биосферу и человеческое сознание. Они призывают к альтернативам в рамках развития вместо альтернатив развитию. Более реалистичный ответ проявляется как раз в неустойчивом развитии, ведущем к умеренности, снижению материального уровня жизни и потребительства, замедлению динамики накопления. Для этого необходимо обучать эфемерности, неуловимости и невыразимости [10].

Вместо того чтобы обучаться устойчивости, прежде нужно «отучиться от неустойчивости» – ценить гибридность, синергию, размывание границ и их проницаемость (открытость между по-

колениями, культурами, институтами, секторами и т. д.). Для этого необходимо освоить переключение между пятью различными ментальностями – транскультурной, транспространственной, трансдисциплинарной, трансвременной и трансчеловеческой [11].

Для исследования устойчивости предлагается также 3D-эвристика, поскольку устойчивое развитие – всего лишь одна из множества социальных конструкций, однако существует множество других способов вовлечь население в решение экзистенциальных вопросов, в том числе понять, как живут другие люди и другие виды на Земле. Эвристика – инструмент, который помогает научиться чему-то самостоятельно; она уменьшает сложность суждений, приводя к лучшим решениям, поскольку обычно человек склонен следовать собственным предубеждениям [12].

В рамках устойчивого развития люди склонны рассматривать соотношение экономического, социального и экологического секторов как диаграмму Венна, отделяя экономику от социальной и природной среды. Нужен новый многомерный способ концептуализации и визуализации – «несекторальный подход», позволяющий «поместить» экономику и общество в природную среду с учетом эффектов комплексности, целостности и эмерджентности [13].

В рамках «фрейма мышления» выделяются два дискурса – реформистский (преобразования в поисках баланса между экономическим ростом, социальным благосостоянием и экологическим благополучием) и радикальный (трансформация существующего способа жизнедеятельности, мышления и сознания). В первом случае люди ценят индивидуализм, равновесие, оптимизацию и однородность, во втором – хаос, неопределенность, напряженность, прерывность, изменения, эволюцию [14].

«Гея-информационный экологический подход» заключается в необходимости целостной, холистической, экологической философии, основанной на концепции Геи Д. Лавлока, согласно которой Земля – это живое существо с памятью и совестью. Все организмы и их неорганическое окружение тесно взаимосвязаны, образуя единую и саморегулирующуюся (самоорганизующуюся) сложную систему, поддерживающую условия жизни на планете. Люди не живут на Земле, они являются ее частью [15].

В общем выделяются следующие дискурсы устойчивого развития: 1) «интеграция» (интеграция целей развития и охраны окружающей среды является ключевым фактором, модернизация охраны окружающей среды может решить проблемы устойчивого развития, возможно принятие технических мер); 2) «ограничение» (существуют ограничения роста, необходимо поддерживать за-



пасы основных природных ресурсов, соблюдать планетарные границы); 3) «изменение» (необходимы изменения в социальной системе, системе ценностей, изменения как таковые) [16].

Методологические подходы в психологии для устойчивого развития

Психология призвана рассматривать устойчивость не только с экологической и социально-экономической позиций, но и с точки зрения улучшения качества жизни каждого человека. В то время как традиционное понимание устойчивого развития ориентировано на предотвращение (не допустить переэксплуатации, истощения природных ресурсов, необратимых изменений в среде обитания), психология должна сфокусироваться на содействии (обогащение, регенерация, гибкие изменения).

В связи с этим предлагается феноменологический подход, основанный на восстановлении осознанных, устойчивых отношений с природой, что предполагает определенный способ восприятия Земли и нашего отношения к ней [17]. Например, мы говорим о выбрасывании мусора – «наружу», «вон», т. е. мусор больше не связан с нами в том месте, где мы живем, а будет отправлен в абстрактное «не-место». Однако такого абстрактного пространства (включая космическое) нет. «Тихая» охота за грибами в лесу, походы и рыбалка, выращивание и сбор урожая для домашнего потребления, слушание пения птиц, созерцание красоты цветов и ярких звезд вдали от ярко освещенных городов – все это потенциальные модели переживания нашей укорененности на Земле. Органические продукты питания, покупки на местном рынке, в основном вегетарианская пища, спортивные тренировки на открытом воздухе, использование светодиодных ламп и энергосберегающих бытовых приборов, многоразовых продуктовых сумок, озеленение своего двора, участие в работе природоохранной общественной организации не делают наш образ жизни полностью устойчивым, но являются небольшими шагами к этой цели, а также упражнениями, которые способствуют изменению сознания, побуждают нас делать выбор с учетом потребностей всего человечества и Земли.

В рамках метацентрического подхода проектирование устойчивого будущего предполагает создание того, чего еще нет, изменяет существующее в соответствии с новыми целями для достижения новых результатов, предлагает знания и решения для предупреждения новых проблем. Метацентрическая перспектива исходит из того, что устойчивость с психологической точки зрения включает вертикальную и горизонтальную оси рефлексивности: первая отражает идею «откуда

я пришел», осознание «где я нахожусь» и переход «куда я пойду»; вторая касается перехода от эгоцентрической к альтруистической позиции, ориентированной на содействие взаимной выгоде для других и для себя [18].

Экопсихологический подход основывается на критике доминирующего мышления, стиля познания. Главный вопрос заключается в том, требует ли устойчивое развитие, чтобы сначала произошли изменения в осознании, или реальные шаги на пути к устойчивости постепенно изменят сознание тех, кто к ней стремится [19]? Экопсихологи утверждают, что восстановление наших отношений с природой изменит парадигматический способ видения развития и определения человеческих потребностей. Доминирующая концепция в значительной степени проистекает из европейской научной и политической мысли XVII в., направленной на достижение определенных человеческих целей на основе эксплуатации лишённой ценности природы. Многие современные люди рассматривают в целом эксплуататорское отношение к природе как неотъемлемую часть бытия человека. Однако индивидуализация за счет общего блага и солидарности имеет свою цену [20]. Мы должны пойти дальше, признавая не только включенность индивида в общество и его социальные обязательства, но и неразрывную связь человечества с биосферой и природой в целом. Подлинная устойчивость потребует работы в сообществе более крупном, чем человечество. Однако следует также ясно дать понять, что забота о Земле не требует игнорирования человеческих потребностей. Напротив, они дополняют друг друга, так как Земля является источником средств, которыми будут удовлетворены человеческие потребности. В связи с этим установки устойчивого развития носят онтологический характер, поскольку природа рассматривается как трансцендентальное основание становления, саморазвития любых форм бытия. Система «человек – природа» выступает как целостный, совместный субъект, реализующий в своем становлении общеприродные принципы развития и тем самым способный к устойчивому саморазвитию [4, 21].

Заключение

Итак, практическая работа в направлении устойчивости сопряжена с многочисленными трудностями. Устойчивое развитие не может быть просто предписано директивным образом. Принятие решений в данной области должно опираться на создание технологических инноваций, что требует увязки научных исследований с конкретными социо-эколого-экономическими проблемами [22]. Рассмотрение устойчивости



включает множество дисциплин и точек зрения, и проблема заключается в том, что мы не можем точно определить статус устойчивого общества, потому что имеем дело с динамическим процессом, который постоянно трансформируется по мере совершенствования наших знаний, в том числе психологических.

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00722 «Образование для устойчивого развития в действии»).

Библиографический список

1. Our Common Future // Report of the World Commission on Environment and Development. Oxford, USA : Oxford University Press, 1987. 420 p.
2. *Norgaard R. B.* Sustainable development: a co-evolutionary view // *Futures*. 1988. Vol. 20, iss. 6. P. 606–620.
3. *Ермаков Д. С.* Очерк психологии устойчивого развития // Экопсихологические исследования-5 : сб. науч. ст. участников 8-й Российской конференции по экологической психологии / ред.-сост. С. Ю. Жданова, М. О. Мдивани, В. И. Панов. Пермь : Пермский государственный национальный исследовательский университет, Изд-во «ОТ и ДО», 2018. С. 22–27.
4. *Ермаков Д. С.* Экологическая психология в контексте устойчивого развития // *Вестн. РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2012. № 2. С. 10–15.
5. Transforming our world : the 2030 Agenda for sustainable development : resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, A/RES/70. URL: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (дата обращения: 30.04.20).
6. *Моисеев Н. Н.* Собр. соч. : в 3 т. М. : Изд-во МНЭПУ, 1997. Т. 3 : Время определять национальные цели. 256 с.
7. Устойчивое развитие : новые вызовы / под общ. ред. В. И. Данилова-Данильяна, Н. А. Пискуловой. М. : Аспект Пресс, 2015. 336 с.
8. *Снакин В. В.* Путь к устойчивому развитию : мифы и реальность // *Век глобализации*. 2016. № 1–2. С. 80–86.
9. *McGregor S. L. T.* Alternative communications about sustainability education // *Sustainability*. 2013. Vol. 5, iss. 8. P. 3562–3580. DOI: 10.3390/su5083562
10. *Selby D.* ‘Go, go, go, said the Bird’ : Sustainability-related education in interesting times // *Education and Climate Change* / eds. F. Kawaga, D. Selby. N.Y. : Routledge, 2010. P. 35–54. DOI: 10.4324/9780203866399-9
11. *Wals A.* Message in a bottle: learning our way out of unsustainability. Wageningen : Wageningen University, 2010. 42 p.
12. *Jickling B., Wals A.* Debating education for sustainable development 20 Years after Rio : a conversation between Bob Jickling and Arjen Wals // *Journal of Education for Sustainable Development*. 2012. Vol. 6, № 1. P. 49–57. DOI: 10.1177/097340821100600111
13. *Giddings B., Hopwood B., O’Brien G.* Environment, economy and society : fitting them into sustainable development // *Sustainable Development*. 2002. Vol. 10, № 4. P. 187–196. DOI: 10.1002/sd.199
14. *Huckle J.* Education for sustainable development. A briefing paper for the training and development agency for schools [Электронный ресурс]. URL: <http://john.huckle.org.uk/download/2708/Education%20for%20Sustainable%20Development,%20a%20briefing%20paper%20for%20the%20Teacher%20Training%20Agency.doc> (дата обращения: 30.04.20).
15. *Ireland L.* Educating for the 21st century : advancing an ecologically sustainable society : PhD Thesis. Stirling : University of Stirling, 2007. 539 p.
16. *Болсуновская Л. М.* Критический дискурс-анализ метадискурса «устойчивое развитие» // *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия Гуманитарные науки*. 2016. № 21 (242), вып. 31. С. 42–49.
17. *Buckley J.* Re-storing the Earth : a phenomenological study of living sustainably // *Phenomenology & Practice*. 2013. Vol. 7, № 2. P. 19–40. DOI: 10.29173/pandpr21166
18. *Di Fabio A.* The psychology of sustainability and sustainable development for well-being in organizations // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. Article 1534. P. 1–7. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01534
19. *Riggs L. W., Hellyer-Riggs S.* Eco-psychological and phenomenological approach to sustainability // *European Journal of Sustainable Development*. 2019. Vol. 8, № 5. P. 262–269. DOI: 10.14207/ejsd.2019.v8n5p262
20. *Genov N.* Challenges of individualization. L. : Palgrave Macmillan, 2018. 142 p. DOI: 10.1057/978-1-349-95828-3
21. *Панов В. И.* Экологическая психология в контексте экологического кризиса и концепции устойчивого развития // Экопсихологические исследования-3 / под ред. В. И. Панова. М. : Психологический институт РАО ; СПб. : Нестор-История, 2013. С. 8–23.
22. *Wueller G., Pohl C.* How researchers frame scientific contributions to sustainable development : a typology based on grounded theory // *Sustainability Science*. 2016. Vol. 11, iss. 5. P. 789–800. DOI: 10.1007/s11625-016-0363-7

Образец для цитирования:

Ермаков Д. С. Психология устойчивого развития: проблемы и перспективы // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Академия образования. Психология развития*. 2020. Т. 9, вып. 3 (35). С. 225–231. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-225-231>



Psychology of Sustainable Development: Challenges and Prospects

Dmitry S. Ermakov

Dmitry Sergeevich Ermakov, <https://orcid.org/0000-0003-0737-0189>, Peoples' Friendship University of Russia, 6 Miklukho-Maklaya St., Moscow 117198, Russia, ermakov-ds@rudn.ru

Today the task of practical implementation of sustainable development has become even more important than three decades ago, when the corresponding concept was formulated. The coronavirus pandemic, which caused natural avalanche of negative consequences in the economy and society at the global, national, local, and individual levels, is just one of the tragic evidences of this. Initially, the term "sustainability" was put forward in natural sciences, but it is currently used in a wider context, which leads to misunderstanding. In this regard, the important role of the humanities, particularly psychology, is difficult to overestimate. The article is devoted to the review of problems and prospects in the field of psychology of sustainable development as a new and very relevant scientific area. The study presents the results of scientometric analysis of dissertational studies on this topic conducted in the USSR / Russian Federation from 1987 to 2019. It has been established that the vast majority of them was done in economic sciences (85.4%), and only a few in the field of psychology (0.5%). The content of the main, critical and alternative domestic and foreign discourse in the field of sustainable development has been disclosed. Methodological approaches, i.e. phenomenological, metacentric, ecopsychological have been described; they can serve as the basis for the psychology of sustainable development. In general, sustainable development is a dynamic process, the study of which includes many academic subjects and points of view and is constantly transformed as scientific knowledge, including psychological knowledge, develops.

Keywords: sustainable development, psychology, discourse, methodology, approach.

Received: 03.04.2020 / Accepted: 25.06.2020 / Published: 30.09.2020

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

Acknowledgments: *This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 19-013-00722 "Education for Sustainable Development at Work").*

References

1. Our Common Future. In: *Report of the World Commission on Environment and Development*. Oxford, USA, Oxford University Press, 1987. 420 p.
2. Norgaard R. B. Sustainable development: a co-evolutionary view. *Futures*, 1988, vol. 20, iss. 6, pp. 606–620.
3. Ermakov D. S. *Oчерк психологии устойчивого развития* [An essay on the psychology of sustainable development]. S. Yu. Zhdanova, M. M. O. Mdivani, V. I. Panov, eds. *Ekopsikhologicheskiye issledovaniya-5: sbornik nauchnykh statey uchastnikov 8-y Rossiyskoy konferentsii po ekologicheskoy psikhologii* [Eco-psychological research-5: scientific articles by participants of the 8th Russian conference on environmental psychology]. Perm, Perm State National Research University Publ., 2018, pp. 22–27 (in Russian).
4. Ermakov D. S. The Environmental Psychology in the Context of the Sustainable Development. *RUDN Journal of psychology and pedagogics*, 2012, no. 2, pp. 10–15 (in Russian).
5. Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development: resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, A/RES/70. Available at: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (accessed 30 April 2020).
6. Moiseyev N. N. *Sobraniye sochineniy: v 3 t. T. 3: Vremya opredelyat' natsional'nyye tseli* [Collected works. Vol. 3: Time to determine national goals]. Moscow, MNEPU Publ., 1997. 256 p. (in Russian).
7. Danilov-Danil'yan V. I., Piskulova N. A., eds. *Ustoychivoye razvitiye: Novyye vyzovy* [Sustainable development: new challenges]. Moscow, Aspect Press Publ., 2015. 336 p. (in Russian)
8. Snakin V. V. Put' k ustoychivomu razvitiyu: mify i real'nost' [The Path to Sustainable Development: Myths and Reality]. *Vek globalizatsii* [Age of globalization], 2016, no. 1–2, pp. 80–86 (in Russian).
9. McGregor S. L. T. Alternative communications about sustainability education. *Sustainability*, 2013, vol. 5, iss. 8, pp. 3562–3580. DOI: 10.3390/su5083562
10. Selby D. 'Go, go, go, said the Bird': Sustainability-related education in interesting times. In: F. Kawaga, D. Selby, eds. *Education and Climate Change*. New York, USA, Routledge, 2010, pp. 35–54. DOI: 10.4324/9780203866399-9
11. Wals A. *Message in a bottle: learning our way out of unsustainability*. Wageningen, Wageningen University, 2010. 42 p.
12. Jickling B., Wals A. Debating education for sustainable development 20 Years after Rio: a conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of Education for Sustainable Development*, 2012, vol. 6, no. 1, pp. 49–57. DOI: 10.1177/097340821100600111
13. Giddings B., Hopwood B., O'Brien G. Environment, economy and society: fitting them into sustainable development. *Sustainable Development*, 2002, vol. 10, no. 4, pp. 187–196. DOI: 10.1002/sd.199
14. Huckle J. *Education for sustainable development. A briefing paper for the training and development agency for schools*. Available at: <http://john.huckle.org.uk/download/2708/Education%20for%20Sustainable%20Development,%20a%20briefing%20paper%20for%20the%20Teacher%20Training%20Agency.doc> (accessed 30 April 2020).
15. Ireland L. *Educating for the 21st century: advancing an ecologically sustainable society*. PhD thesis. Stirling, University of Stirling, 2007. 539 p.



16. Bolsunovskaya L. M. Critical discourse analysis of media discourse: “sustainable development”. *Belgorod State University Scientific Bulletin. Philology Journalism Pedagogy Psychology*, 2016, no. 21 (242), iss. 31, pp. 42–49 (in Russian).
17. Buckley J. Re-storing the Earth: A phenomenological study of living sustainably. *Phenomenology & Practice*, 2013, vol. 7, no. 2, pp. 19–40. DOI: 10.29173/pandpr21166
18. Di Fabio A. The psychology of sustainability and sustainable development for well-being in organizations. *Frontiers in Psychology*, 2017, vol. 8, article 1534, pp. 1–7. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01534
19. Riggs L. W., Hellyer-Riggs S. Eco-psychological and phenomenological approach to sustainability. *European Journal of Sustainable Development*, 2019, vol. 8, no. 5, pp. 262–269. DOI: 10.14207/ejsd.2019.v8n5p262
20. Genov N. *Challenges of individualization*. London, Palgrave Macmillan, 2018. 142 p. DOI: 10.1057/978-1-349-95828-3
21. Panov V. I. Ecological psychology in the context of the ecological crisis and the concept of sustainable development. Panov V. I., ed. *Ekopsikhologicheskiye issledovaniya-3* [Ecopsychological research-3]. Moscow, Psikhologicheskiy institut RAO Publ., St. Petersburg, Nestor History Publ., 2013, pp. 8–23 (in Russian).
22. Wuelser G., Pohl C. How researchers frame scientific contributions to sustainable development: a typology based on grounded theory. *Sustainability Science*, 2016, vol. 11, iss. 5, pp. 789–800. DOI: 10.1007/s11625-016-0363-7

Cite this article as:

Dmitry S. Ermakov. Psychology of Sustainable Development: Challenges and Prospects. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 3 (35), pp. 225–231 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-225-231>



УДК 316.6:159.9

Жизнеспособность горожан: содержание понятия, теоретические и эмпирические возможности его применения

Т. В. Дробышева, Т. П. Емельянова

Дробышева Татьяна Валерьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, лаборатория социальной и экономической психологии, Институт психологии РАН, Москва, tdrobysheva@mail.ru

Емельянова Татьяна Петровна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, лаборатория социальной и экономической психологии, Институт психологии РАН, Москва, t_emelyanova@inbox.ru

Исследование, представленное в статье, посвящено теоретическому и методологическому обоснованию целесообразности применения понятия «жизнеспособность горожан» в изучении социальной психологии города. Проведен междисциплинарный анализ подходов к исследованию проблемы «человек и город». Отмечено, что введение в научный оборот понятия «жизнеспособность горожан» позволит, с одной стороны, с новых позиций изучить факторы и механизмы ресурсов жизнедеятельности разных групп жителей городов, а с другой – позволит расширить предметную область психологии больших социальных групп. Была поставлена задача включить категорию «жизнеспособность горожан» в существующий тезаурус понятий, используемых при изучении социальной психологии города. Показано, что существующие направления исследования восприятия города, социальных представлений жителей, удовлетворенности жизнью в городе, подходы через феномены идентичности и ценностей горожан с разных сторон обеспечили понимание многообразия психологических факторов жизнедеятельности горожан. Констатируется, что актуальной становится проблема аккумуляции этих знаний с помощью введения понятия, синтезирующего различные аспекты социальной психологии горожан. Показано, что эту роль может выполнить понятие жизнеспособности горожан, которое в силу своей многоаспектности будет полезным для изучения потенциала, обеспечивающего продуктивное и проактивное начало в жизнедеятельности больших социальных групп горожан (возрастных, этнических, религиозных, профессиональных и др.). Выделены такие компоненты жизнеспособности больших групп горожан, как когнитивный, ценностно-аффективный и мотивационно-волевой. Обсуждается содержание каждого из этих компонентов и предлагаются пути их эмпирического исследования при сравнении жизнеспособности жителей городов с различными экономическими, географическими, экологическими и культурными характеристиками.

Ключевые слова: жизнеспособность горожан, большие социальные группы, социальная психология города, ресурсы жизнедеятельности групп.

Поступила в редакцию: 13.04.2020 / Принята: 25.06.2020 / Опубликовано: 30.09.2020

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

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-232-240>



Введение

Поскольку подавляющая часть населения страны живет в городах, социальная психология города и горожан является актуальным и достаточно разработанным направлением исследований в отечественной социальной психологии. Урбанизация как мощная тенденция современной жизни, с одной стороны, открывает возможности для личной и профессиональной самореализации, улучшения качества жизни, использования благ городской инфраструктуры, с другой – бросает вызов в виде навязанных контактов, траты времени на транспорт, многолюдности, шума и плохих экологических условий. Ввиду своей многоаспектности эта предметная область сформировалась как междисциплинарная. Социологическое, философское, социально-психологическое, социально-педагогическое осмысление проблем взаимодействия человека и городской среды подробно изложено в монографиях и научных трудах современных исследователей [1–3].

В работах социогуманитарного профиля, помимо объективных факторов городской реальности, отмечалась необходимость изучения духовной жизни горожан, их коммуникаций, межличностных отношений для планирования городской среды [2, с. 5–23]. Важные аспекты жизнедеятельности больших групп горожан эмпирически разрабатывались эстонскими психологами в 70–80-е гг. прошлого века. Они поднимали вопросы «стресса перенаселенности», «соседства», «персонализации среды города» (М. Раудсепп, М. Хейдметс, Т. Нийт и др.).

Становлению и развитию методологических подходов и методического оснащения современного социально-психологического исследования города в мировой науке способствовали работы К. Линча, С. Московичи, Ст. Милгрэма, их последователей и коллег, чьи трактовки образа города как группового феномена, а также представление о зависимости психологического благополучия от модальности репрезентации окружающей городской среды, взгляды на активность горожан, конструирующих свой образ города, создали базу для изучения психологии городских жителей [см. 2, с. 5–23].

Проблемы городской жизни особенно остро ощущаются в трудные периоды – в случае эпи-



демий, технологических сбоев в коммуникациях, транспортного коллапса и других издержек перегруженности городских служб и системы обеспечения городов. В подобных условиях горожане испытывают дополнительное физическое и психологическое напряжение, справляться с которым разным группам горожан помогают в том числе и их психологические ресурсы. Однако не только «кризисные» ситуации активизируют ресурсы горожан. Повседневная жизнь в городе стимулирует их активность в направлении поиска факторов оптимизации жизнедеятельности, поддержания качества жизни. Психологическое благополучие жителей города связано с их жизнеспособностью.

Исследование жизнеспособности горожан, принадлежащих к разным группам по признакам возраста, пола, религиозного мировоззрения, этнической принадлежности и др., находится на пересечении предметных областей социальной психологии города и психологии больших социальных групп, активно изучаемых в отечественной социальной психологии. Данный подход к исследованию феномена жизнеспособности горожан будет способствовать расширению предметной области психологии больших социальных групп.

Целью исследования является теоретическое и методологическое обоснование целесообразности применения понятия «жизнеспособность горожан» в изучении социальной психологии города.

Категория «жизнеспособность горожан» в понятийном аппарате социальной психологии города

Понятие «жизнеспособность горожан» требуется включить в существующий тезаурус, используемый при изучении социальной психологии города. Для этой цели нами будет проведен краткий аналитический обзор категорий, которые широко применяются в разных социогуманитарных науках по близкой тематике. Так, понятие жизнеспособности больших групп встречается в работах социологов, урбанистов, регионоведов применительно как к целой стране, так и к поколениям, к населению целых регионов и городов [4, с. 300–301]. Обобщая результаты всех этих исследований, авторы выделяют «несколько ключевых составляющих жизнеспособности группы: 1) жизнестойкие коллективные представления (в том числе уверенность группы в способности справиться с трудностями, долгосрочный позитивный образ будущего), сильная и позитивная групповая идентичность; 2) групповой социальный капитал (сети личных контактов, высокий уровень внутригруппового доверия, групповые нормы и ритуалы взаимной поддержки и совмест-

ного принятия решений); 3) групповая рефлексивность (ориентация на извлечение уроков из совместного опыта и обмен знаниями, готовность изменить подходы к организации совместной жизнедеятельности); 4) механизмы поддержания позитивных коллективных эмоций» [4, с. 301].

Аналитики вводят понятие «структурная жизнеспособность», подразумевающее построение надежных структур в обществе, которые предоставляют людям средства для жизни, безопасное жилье, доступ к хорошему образованию и здравоохранению и возможности для реализации их человеческого потенциала [5–7].

Жизнеспособность города в исследованиях урбанистов рассматривается как способность противостоять чрезвычайным ситуациям, продолжать выполнять свою основную миссию, несмотря на какие-либо проблемы. По мнению специалиста по урбанизации Майкла Берковица [8], концепция жизнеспособности выходит за рамки готовности к бедствиям. Она в большей степени *определяется способностью предвидеть какие-либо изменения и связана с обеспечением качества жизни горожан, проживающих в разных городах.*

В психологических науках понятие жизнеспособности разрабатывается прежде всего как «жизнеспособность личности» и активно используется в психологии развития, клинической психологии, психологии семьи (А. И. Лактионова, А. В. Махнач, N. Garmezy, S. Phipps-Yonas; A. S. Masten; J. M. Richman, M. W. Fraser; C. P. Barnard и др.). В социальной психологии проблемы жизнеспособности малых групп и организаций изучались Т. А. Нестиком и А. Л. Журавлевым [4], жизнеспособность личности в ситуации потери работы анализировалась А. А. Нестеровой [9].

Тематика социальной психологии города и горожан в отечественной и мировой науке разрабатывается с разных концептуальных позиций. Одна из наиболее традиционных – анализ особенностей восприятия города в его связи с психологическим благополучием горожан. Исследователи чаще всего акцентируют проблемы восприятия предметно-пространственной, пространственно-временной и социальной среды города. Все они, независимо от теоретико-методологического подхода (психосемантического, когнитивного, социально-конструкционистского, деятельностного, системного, субъектно-деятельностного и т. д.), раскрывают специфику образов-представлений, ментальных репрезентаций, социальных представлений, «ментальных карт» города в обыденном сознании жителей разных городов (А. А. Балакина, С. Э. Габидулина, Л. В. Давыдкина, Т. П. Емельянова, Ю. Г. Пиподня, Н. К. Радина, Т. В. Семенова, Д. Н. Сазонов, О. С. Шемелина, О. Е. Цыганкова, S. Amador, C. Brennan-Horley, P. Castro, E. Guillou-Michel, M.-L. Félonneau,



М. L. Rouquette, E. Sautkina и др.) [1; 2, с. 27–48; 10–12]. По данным специалистов, в представлениях горожан о своем городе раскрываются: отношение разных групп жителей к условиям проживания и их удовлетворенность этими условиями как показатели социального и психологического благополучия; степень привлекательности города для проживания в нем; ожидания горожан, связанные с самореализацией; разные аспекты городской идентичности; «проблемные» зоны города как источник негативных переживаний; стратегии развития города и т. п.

Работы психологов в рамках темы экологической психологии посвящены в том числе вопросам *психологии домашней среды* и т. п. [13–15]. Ими рассматриваются технологии воздействия на разные группы населения с целью изменения отношения к робототехнике, энергосберегающим мероприятиям, к действиям управляющих компаний по улучшению экологической обстановки в городе и т. п. [16, 17]. Приведенный выше анализ состояния исследований показал, что при всей разработанности проблематики в области психологии города ее социально-психологические аспекты недостаточно освещены в научной литературе.

Анализируя работы, выполненные в рамках концепции С. Московичи, можно сделать вывод, что социальные представления о городе, конструируемые в разных группах горожан, могут выполнять разные функции: адаптации населения к изменяющимся условиям городской среды (мигранты), межгрупповой интеграции («коренное население», «жители города» и «приезжие»), защитную функцию («москвофобия»), функцию перспективного планирования и т. п. [1, 10, 11, 18, 19].

Значимость субъективных факторов в оценке городской среды – идентичности горожан, их ценностных приоритетов, отношения к другим людям, субъективного экономического статуса, установки на активную позицию по преобразованию окружающей среды и др. – неоднократно доказывалась в эмпирических исследованиях (А. А. Акбарова, С. А. Богомаз, А. Е. Воробьева, С. А. Литвина, О. И. Муравьева и др.; Л. В. Шибалева и Е. Н. Покатиловская и др.) [2, 20] Так, было установлено, что стереотип восприятия жителями других городов психологического благополучия столичных жителей выражается в их негативном отношении к «москвичам», но при этом усиливает идентичность со своим городом, социальной группой «местные» [1, 21]. Активная позиция молодых жителей мегаполиса [2, с. 105–124; 10] повышает уровень их удовлетворенности жизнью в городе, в то время как молодые люди с высоким уровнем тревожности, ориентированные на потребление все новых благ, оказываются менее удовлетворенными условиями жизни в столице.

Позитивное восприятие своего города маленькими жителями мегаполиса, по данным исследователей, зависит от многих факторов – времени проживания семьи в мегаполисе, социально-психологического климата в семье, отношения родителей к городу проживания, экономического статуса семьи, района проживания, межличностных отношений в семье (А. А. Акбарова, А. Е. Воробьева, М. Ю. Войтенко, Т. В. Дробышева, В. И. Панов, М. Ю. Сибирева и др.). В частности, показано, что степень удовлетворенности детей контактами с родителями влияет на их восприятие предметно-пространственной и природной среды города [22].

В рамках ресурсного подхода в исследованиях городской среды используются такие популярные среди исследователей понятия, как идентичность и ценности. Исходя из ресурсной концепции С. Хобфолла [23] ресурсы понимаются как значимые для человека и группы личностные и средовые факторы, которые помогают им адаптироваться в сложных жизненных ситуациях, способствуют установлению гармоничных отношений с внешней средой (в том числе с жителями-мигрантами, приезжими и т. п.), а также обеспечению удовлетворенности качеством жизни в городе, и ориентированы на активную позицию жителей в саморазвитии и развитии городской среды.

В качестве ресурса жизнедеятельности горожан изучается *идентичность с местом проживания* (территориальная, региональная, городская) [1, 10, 11, 18, 20, 24–26]. Авторами отмечается, что, с одной стороны, идентичность с местом проживания влияет на модальность образа города, на представления о психологическом благополучии жителей, регулирование миграционных процессов, отношения между различными этническими, религиозными и другими социальными группами, отношение горожан к развитию туризма в городе, перспективы планирования городской застройки, отношение к другим людям (приезжим из других городов, иностранцам, коренным жителям, туристам), реализацию ценностного ресурса, построение образа будущего, выбор стратегий территориального поведения и т. п. С другой стороны, территориальная, городская идентичность сама зависит от престижности района проживания, времени проживания в городе, от благополучия семьи и т. п. В любом случае, поскольку городская (или территориальная) идентичность формируется в процессе межличностного взаимодействия путем сопоставления себя с референтной группой жителей этого города, она выполняет *функцию поддержки личности* (или группы), выступая в качестве психологического потенциала в ситуации совладания со сложными жизненными ситуациями, определяет особенности восприятия условий проживания в



городе как благоприятных или неблагоприятных, способствует более высокой оценке восприятия качества жизни в городе. Отмечается также связь вовлеченности в городской дискурс и выраженности городской идентичности личности [27].

Однако не только идентичность с местом проживания, но и другие виды социальной идентичности (с семьей, друзьями и т. п.) определяют восприятие благополучия городской среды. К примеру, идентичность подростков с семьей, выражающаяся в близости, тесноте связей, общности взглядов с родителями и другими родственниками, выполняет в сознании городских подростков функцию «защиты», снижая остроту восприятия негативных сторон социальной жизни мегаполиса (мигранты, преступность и т. п.). И наоборот, идентификация с друзьями-единомышленниками, обостряет восприятие школьниками негативных сторон жизни в городе. Широта социальных связей исследованных подростков – наличие друзей в школе, во дворе, в кружках по интересам – также определяет восприятие пространственных (размер) и негативных социальных характеристик города [28]. Иными словами, социальная идентичность с местом проживания выступает в роли одного из ведущих факторов, определяющих оценку горожанами благополучия городской среды.

Исследованию реализации ценностного ресурса в городской среде посвящены работы психологов Томского государственного университета [2, с. 125–144; 29, 30]. По их мнению, на основании оценки степени реализуемости базисных ценностей человека можно измерять уровень развивающего потенциала города, характеризовать своеобразие его социокультурной среды. Другие исследователи отмечают, что в урбанизированной среде вариативность социальных возможностей гораздо больше, правила и нормы менее жестки и субъекты взаимодействия более лояльны к отклонениям в поведении, поэтому все «новое» гораздо легче усваивается, чем в менее урбанизированной среде. В частности, показано, что молодежь, проживающая в неурбанизированной среде, в большей степени демонстрирует предпочтение коллективистских ценностей, чем молодежь, проживающая в условиях урбанизированной среды [24].

Существующие направления исследований восприятия города, социальных представлений, удовлетворенности жизнью в городе, подходы через феномены идентичности и ценностей горожан с разных сторон обеспечили понимание многообразия психологических факторов жизнедеятельности жителей городов. Между тем актуальной становится *проблема аккумуляции этих знаний с помощью введения понятия, синтезирующего различные аспекты социальной психологии горожан.*

С нашей точки зрения, эту роль может выполнить понятие жизнеспособности горожан, которое в силу своей многоаспектности будет полезным для изучения потенциала, обеспечивающего продуктивное и проактивное начало в жизнедеятельности больших социальных группы городских жителей.

Структура и операционализация понятия «жизнеспособность горожан»

Жизнеспособность большой группы определяют присущие членам этой группы характеристики и свойства, обеспечивающие активное начало в жизнедеятельности группы как целого. Мы будем понимать под жизнеспособностью большой группы коллективный феномен, присущий коллективному субъекту как его атрибут, способствующий оптимизации ресурсов такого субъекта.

Опираясь на принцип подобия, применяемый Е. В. Шороховой – «...психические явления в больших группах могут быть разделены по сферам психики. Подобно тому, каковы эти сферы в общей психологии, можно говорить о когнитивной, потребностно-мотивационной, аффективной и регулятивно-волевой сферах. Все психические процессы этих сфер в психологии больших групп приобретают свои специфические особенности» [31, с. 258], – можно допустить, что помимо уже известных социально-психологических феноменов, характеризующих большие социальные группы, таких как групповая идентичность, коллективная память, социальная категоризация, эффекты межгрупповых отношений, социальные представления, коллективные чувства и др., правомерно предположить существование и специфичных для феномена жизнеспособности больших групп характеристик и процессов.

Комплексный характер феномена «жизнеспособность большой социальной группы» позволяет предполагать его сложную структуру, которая может быть представлена как многокомпонентная, включающая (согласно принципу подобия) такие компоненты ее ментальности, как *когнитивный, ценностно-аффективный и мотивационно-волевой*. Наряду с объективными субъективные факторы коллективной жизнеспособности – уверенность в своих возможностях, осознание прав, доверие к власти – выполняют функцию поддержки позитивного образа будущего своей группы. Ценностно-аффективный компонент играет особую роль в сохранении жизнеспособности большой группы – именно положительный ценностно-эмоциональный статус группы определяет ее позитивный имидж в глазах ее членов, формирует их ответственность за благополучие группы, поддерживает оптимизм и уверенность в благоприятном будущем, направ-



ляет активность членов группы, вселяет веру в возможность достижения желаемых результатов. Однако негативная модальность аффективной сферы жизнеспособности действует угнетающе на все стороны жизнедеятельности группы, вплоть до желания покинуть эту группу. Наиболее полно разные стороны ценностно-эмоционального компонента жизнеспособности больших социальных групп горожан могут быть выявлены при сравнении жизнеспособности жителей городов, имеющих различные экономические, географические, экологические и культурные характеристики.

Разделяемые членами групп в данном случае горожан знания, образы коллективной памяти, социальные представления – культурные, экологические, эстетические, этические и другие – обеспечивают конструирование ими благоприятной психологической среды обитания (или напротив, акцентирование негативных черт городской среды, порождающее желание усовершенствовать ее); коллективные чувства создают направленность активности, поддерживают оптимизм и надежду, обеспечивают «придание смысла» жизни в данном месте (в данном городе), что является сутью культурной перспективы коллективной жизнеспособности [32]. Разделяемое чувство ответственности мотивирует активность и требовательность в отношении условий жизни. Уверенность в своих возможностях, осознание прав, доверие к власти как факторы коллективной жизнеспособности поддерживают позитивный образ будущего группы.

Заключение

В разрабатываемом подходе к изучению жизнеспособности горожан данное явление рассматривается как свойство большой группы, способствующее оптимизации ее коммуникативных, ценностных, социальных, ментальных и других ресурсов с целью обеспечения психологического благополучия, преодоления стрессовых ситуаций, реализации потенциальных возможностей развития, а также стимулирующее активность горожан, направленную на позитивное преобразование окружающей городской среды. По нашему мнению, в структуре жизнеспособности жителей города ценностно-аффективный компонент играет ключевую роль, определяя позитивное восприятие группой себя как сообщества горожан, придавая членам группы уверенность в возможности достижения поставленных жизненных целей в условиях городской среды, обеспечивая тем самым оптимистичные прогнозы в развитии города и саморазвитии группы. В отличие от явления жизнестойкости, изучаемого с позиции совладания с «вызовами» городской среды (технологические катастрофы, природные

катаклизмы и т. п.), жизнеспособность горожан трактуется как условие их успешной жизнедеятельности.

Такая многоаспектность обсуждаемой категории способствует поиску ресурсов жизнеспособности, «универсальных» для разных групп горожан. Наряду с этим можно ставить вопросы о парциальных ресурсах жизнеспособности разных групп горожан.

В исследовании феномена «жизнеспособность горожан» будет применен *комплексный подход*, ориентированный на адекватную эмпирическую разработку проблемы. Он заключается прежде всего в комплексном понимании объекта исследования, его изучении на разных уровнях – глобального сообщества (жители отдельного города), конкретных социальных групп, выделенных согласно задачам исследования по поколенческим признакам, половой принадлежности, видам занятости, бытовым условиям, религиозной идентичности, признакам районирования города и др., а также на уровне личности.

Такой подход к явлению «жизнеспособность горожан» позволяет рассматривать его как объект междисциплинарного исследования в комплексе феноменов, изучаемых в других социогуманитарных дисциплинах – урбанистике, социологии, культурологии, экологии города и др. По нашему мнению, в таком контексте перспективным является применение *принципа сопоставления* разных объектов исследования с решением задач, связанных с соотнесением жизнеспособности разных групп горожан в условиях проживания в одном городе или при сравнении жителей городов с различными экономическими, географическими, экологическими и культурными характеристиками.

Названные методологические принципы в изучении социальной психологии больших групп горожан, с одной стороны, открывают возможности для создания оригинального дизайна эмпирических исследований, а с другой – ставят новые вопросы о задачах и методическом обеспечении исследования. Такой предмет как «жизнеспособность горожан» требует комплексного методического подхода, предполагающего использование не только количественных, но и качественных методик и методических приемов – интервью, опросников, тестов, «незаконченных предложений», семантического дифференциала, анализа текстов, нетнографии, фокус-групп и др.

Перспективным для изучения представляется такое направление исследования, как выявление факторов жизнеспособности и ее компонентов, наиболее ярко и информативно раскрывающих социально-психологические проблемы горожан. Поиск и типологизация групп горожан, изучение жизнеспособности которых наиболее актуально для благополучного существования города,



являются важной задачей в перспективе развития исследования. В условиях сложившейся централизации, объективного неравенства качества жизни в разных городах страны эти и многие другие направления требуют научной разработки.

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-013-00461 «Ценностно-аффективный компонент жизнеспособности разных групп горожан в условиях проживания в “кризисном городе” и “мегаполисе”»).

Библиографический список

1. *Радина Н. К.* Город в пространстве и времени : проблемы территориальной идентичности в контексте социально-экономических изменений. Н. Новгород : ДЕКОМ, 2015. 344 с.
2. Социально-психологические исследования города / отв. ред. Т. В. Дробышева, А. Л. Журавлев. М. : Институт психологии РАН, 2016. 267 с.
3. Философия города / под ред. В. В. Афанасьевой. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2012. 244 с.
4. *Нестик Т. А., Журавлев А. Л.* Психология глобальных рисков. М. : Институт психологии РАН, 2018. 402 с.
5. *Ager A., Annan J., Panter-Brick C.* Resilience From conceptualization to effective intervention // Policy Brief for Humanitarian and Development Agencies, 2013. P. 17. [Электронный ресурс]. URL: <https://crh.macmillan.yale.edu/publications/policy-briefs/> (дата обращения: 01.04.20).
6. *Ager A.* Annual research review : resilience and child well-being – public policy implications // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2013. Vol. 54, iss. 4. P. 488–500. DOI: 10.1111/jcpp.12030
7. *Panter-Brick C., Leckman J. F.* Editorial Commentary : Resilience in child development – interconnected pathways to well-being – public policy implications // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2013. Vol. 54, iss. 4. P. 333–336. DOI: 10.1111/jcpp.12057
8. Resilient Cities, Resilient Lives. Learning from the 100RC Network. Abridged Version July, 2019. 109 p. [Электронный ресурс]. URL: <http://100resilientcities.org/wp-content/uploads/2019/07/100RC-Report-Capstone-Abridged-PDF.pdf> (дата обращения: 04.04.20).
9. *Нестерова А. А.* Влияние базовых убеждений личности на адаптацию и жизнеспособность в ситуации потери работы // Учен. зап. РГСУ. 2010. № 11 (87). С. 150–153.
10. *Емельянова Т. П.* Два города в представлениях молодежи : сравнительный анализ // Онлайн-журнал «Знание. Понимание. Умение». 2015. № 2 (март-апрель) [Электронный ресурс]. URL: http://zpu-journal.ru/e-zpu/2015/2/Emelianova_Two-Cities-Youth-Representations/ (дата обращения: 17.04.2020).
11. *Шкурко Т. А., Балакина А. А.* Социально-психологические особенности отношений к другим людям и отношение к городу жителей мегаполиса, большого и малого городов. Ростов н/Д : Изд-во Юж. федер. ун-та, 2014. 207 с.
12. *Rouquette M. L., Sautkina E., Castro P., Félonneau M.-L., Guillou-Michel E.* Social Representations: Theory and Environmental Studies // Designing social innovation: planning, building, evaluating. Göttingen : Hogrefe & Huber Publishers, 2005. P. 107–115.
13. Теоретические и прикладные исследования жизненных сред человека. Специальный выпуск журнала // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16, № 1. С. 5–126.
14. *Coolen H., Meesters J.* Editorial special issue : house, home and dwelling // Journal of Housing and the Built Environment. 2012. Vol. 27, iss. 1. P. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10901-011-9247-4>
15. *Manzo L.* For Better or Worse : Exploring Multiple Dimensions of Place Meaning // Journal of Environmental Psychology. 2005. Vol. 25, № 1. P. 67–86. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2005.01.002>
16. *Боброва Е. А., Тухомирова С. В.* Психологическое значение дома как фактор принятия решения об энергосберегающей реновации домовладения // Интернет-журнал «Мир науки», 2018. № 6, т. 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/46PSMN618.pdf> (дата обращения: 17.04.2020).
17. *Hoorn J. F.* From Lonely to Resilient through Humanoid Robots : Building a New Framework of Resilience // Journal of Robotics. Jul. 2018. URL: <https://www.hindawi.com/journals/jr/2018/8232487/> (дата обращения: 01.07.2020). DOI: 10.1155/2018/8232487
18. *Belanche D., Casaló L. V., Flavián C.* Understanding the Cognitive, Affective and Evaluative Components of Social Urban Identity : Determinants, Measurement, and Practical Consequences // Journal of Environmental Psychology. 2017. Vol. 50. P. 138–153. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.02.004>
19. *Belanche D., Casaló L.V., Orús C.* City attachment and use of urban services : Benefits for smart cities // Cities. 2016. Vol. 50. P. 75–81. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cities.2015.08.016>
20. *Покатиловская Е. Н., Шибяева Л. В.* Образ города проживания в представлениях жителей с разной городской идентичностью // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2019. Т. 4, № 2 (14). С. 192–209.
21. *Росман В.* В поисках Четвертого Рима: Российские дебаты о переносе столицы. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 288 с.
22. *Дробышева Т. В., Войтенко М. Ю.* Факторы социально-психологического благополучия личности в мегаполисе : представления детей о городе проживания // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2, № 1 (5). С. 169–189.
23. *Hobfoll S.* Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress // American Psychologist. 1989. Vol. 44, № 3. P. 513–524. DOI: 10.1037/0003-066X.44.3.513
24. *Жарова Е. Н.* Сравнительный анализ индивидуалистических и коллективистических ценностных ориентаций как социально-психологических харак-



теристик молодежи (на примере урбанизированной и неурбанизированной среды) : дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 218 с.

25. Микляева А. В., Румянцева П. В. Городская идентичность жителя современного мегаполиса : ресурс личностного благополучия или зона повышенного риска? СПб. : Речь, 2011. 160 с.
26. Lalli M. Urban-related identity : Theory, measurement, and empirical findings // *Journal of Environmental Psychology*. 1992. Vol. 12, № 4. P. 285–303. DOI: 10.1016/S0272-4944(05)80078-7
27. Зачесова И. А. Повседневный городской дискурс : интенциональный аспект // *Евразийское научное объединение*. 2019. № 5-7(51). С. 459–462 [Электронный ресурс]. URL: <https://zenodo.org/record/3242070> (дата обращения: 18.04.20). DOI: 10.5281/zenodo.324207
28. Дробышева Т. В., Карпова М. В. Социально-психологические факторы представлений подростков о городе проживания // *Психология – наука будущего* :

материалы VII Междунар. конф. молодых ученых. М. : Институт психологии РАН, 2017. С. 241–244.

29. Богомаз С. А., Мацута В. В. Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей в городской среде // *Сибирский психологический журнал*. 2012. № 46. С. 67–75.
30. Муравьева О. И., Литвина С. А., Кружкова О. В., Богомаз С. А. Особенности структуры идентичности с городом молодежи российских городов // *Вестн. Новосибирского государственного педагогического университета*. 2017. Т. 7, № 1. С. 63–80. DOI: 10.15293/2226-3365.1701.05
31. Шорохова Е. В. Теоретические проблемы исследования больших социальных групп // *Социальная психология / отв ред. А. Л. Журавлев*. М. : ПЕР СЭ, 2002. С. 252–266.
32. Panter-Brick C., Eggerman M. Understanding culture, resilience, and mental health: The production of hope // *The Social Ecology of Resilience / ed. by M. Ungar*. N.Y. : Springer, 2012. P. 369–386.

Образец для цитирования:

Дробышева Т. В., Емельянова Т. П. Жизнеспособность горожан: содержание понятия, теоретические и эмпирические возможности его применения // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2020. Т. 9, вып. 3 (35). С. 232–240. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-232-240>

Viability of Urban Residents: Content of the Concept, Theoretical and Empirical Possibilities of Its Application

Tatiana V. Drobysheva, Tatiana P. Emelyanova

Tatiana V. Drobysheva, <https://orcid.org/0000-0002-9578-4463>, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 13 Yaroslavskaya St., Moscow 129366, Russia, tdrobysheva@mail.ru

Tatiana P. Emelyanova, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 13 Yaroslavskaya St., Moscow 129366, Russia, t_emelyanova@inbox.ru

The purpose of the study presented in the article is to theoretically and methodologically substantiate the appropriateness of applying the concept of “viability of urban residents” in the studies of urban social psychology. Interdisciplinary analysis of approaches to the study of the problem of “human being and the city” has been carried out. It is noted that introduction of the concept of “viability of urban residents” into scientific circulation will allow, on the one hand, to study factors and mechanisms of vital resources of different groups of urban residents from a new perspective, and, on the other hand, it will expand the subject area of psychology of large social groups. The task that we set was to include the category of “viability of city residents” in the existing thesaurus of concepts used in the study of social psychology of the city. It has been shown that the existing directions of research on the perception of the city, social representations of residents, satisfaction with life in the city, approaches through phenomena of identity and values of residents, viewed from different angles, provided understanding of the variety of psychological factors of urban residents’ viability. It has been stated that the problem of accumulating this knowledge by means of introducing a concept which synthesizes various aspects of social psychology of urban residents is becoming urgent. It has been

shown that this role can be fulfilled by the concept of residents’ viability, which, due to its many aspects, will be useful for studying the potential that provides a productive and proactive start in the life of large social groups of urban residents (age-related, ethnic, religious, professional, etc.). Such components of the viability of large groups of urban residents as cognitive, value-affective, and motivational-volitional components have been distinguished. The content of each of these components has been discussed and ways of their empirical research have been proposed when comparing viability of urban residents with different economic, geographical, environmental and cultural characteristics.

Keywords: viability of urban residents, large social groups, social psychology of the city, resources of groups’ vital activity.

Received: 13.04.2020 / Accepted: 25.06. 2020 / Published: 30.09.2020

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. 20-013-00461 “Value-affective component of the viability of different groups of urban residents under living conditions in the ‘crisis city’ and ‘metropolis’”).*

References

1. Radina N. K. *Gorod v prostranstve i vremeni: problemy territorial'noy identichnosti v kontekste sotsial'no-ekonomicheskikh izmeneniy* [City in Space and Time: Problems of Territorial Identity in Context of Socio-Economic Changes]. Nizhniy Novgorod, DEKOM Publ., 2015. 344 p. (in Russian).



2. Drobysheva T. V., Zhuravlev A. L., eds. *Sotsial'no-psikhologicheskiye issledovaniya goroda* [Socio-Psychological Researches of City]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2016. 267 p. (in Russian).
3. Afanas'yeva V. V., ed. *Filosofiya goroda* [Philosophy of City]. Saratov, Izd-vo Sarat. un-ta, 2012. 244 p. (in Russian).
4. Nestik T. A., Zhuravlev A. L. *Psikhologiya global'nykh riskov* [Psychology of Global Risks]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2018. 402 p. (in Russian).
5. Ager A., Annan J., Panter-Brick C. Resilience From conceptualization to effective intervention. In: *Policy Brief for Humanitarian and Development Agencies*, 2013. P. 17. Available at: <https://crh.macmillan.yale.edu/publications/policy-briefs/> (accessed 1 April 2020).
6. Ager A. Annual research review: resilience and child well-being – public policy implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2013, vol. 54, iss. 4, pp. 488–500. DOI: 10.1111/jcpp.12030
7. Panter-Brick C., Leckman J. F. Editorial commentary: resilience in child development – interconnected pathways to well-being – public policy implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2013, vol. 54, iss. 4, pp. 333–336. DOI: 10.1111/jcpp.12057
8. *Resilient Cities, Resilient Lives. Learning from the 100RC Network*. Abridged Version, July, 2019. 109 p. Available at: <http://100resilientcities.org/wp-content/uploads/2019/07/100RC-Report-Capstone-Abridged-PDF.pdf> (accessed 4 April 2020).
9. Nesterova A. A. Influence of Person's Basic Beliefs on Adaptation and Viability in Job Loss Situation. *Uchenyye zapiski RGSU* [Scientific notes of RSSU], 2010, no. 11 (87), pp. 150–153 (in Russian).
10. Emel'yanova T. P. Two Cities in the Youth's Representations: A Comparative Analysis. *Knowledge. Understanding. Skill. Journal online*, 2015, no. 2. Available at: http://zpu-journal.ru/e-zpu/2015/2/Emelianova_Two-Cities-Youth-Representations (accessed 17 April 2020) (in Russian).
11. Shkurko T. A., Balakina A. A. *Sotsial'no-psikhologicheskiye osobennosti otnosheniy k drugim lyudyam i otnosheniye k gorodu zhiteley megapolisa, bol'shogo i malogo gorodov* [Socio-Psychological Features of Relations to Other People and Attitude of Residents of Megapolis, Big and Small Cities to City]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2014. 207 p. (in Russian).
12. Rouquette M. L., Sautkina E., Castro P., Félonneau M.-L., Guillou-Michel E. Social Representations: Theory and Environmental Studies. In: *Designing social innovation: planning, building, evaluating*. Göttingen, Hogrefe & Huber Publ., 2005, pp. 107–115.
13. Theoretical and Applied Issues of Research into Human Environments (special issue). *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2019, vol. 16, iss. 1, pp. 5–126 (in Russian).
14. Coolen H., Meesters J. Editorial special issue: house, home and dwelling. *Journal of Housing and the Built Environment*, 2012, vol. 27, iss. 1, pp. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10901-011-9247-4>
15. Manzo L. For Better or Worse: Exploring Multiple Dimensions of Place Meaning. *Journal of Environmental Psychology*, 2005, vol. 25, no. 1, pp. 67–86. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2005.01.002>
16. Bobrova Ye. A., Tikhomirova S. V. Psychological home meaning as decision factor for low carbon retrofit. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2018, no. 6, vol. 6. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/46PSMN618.pdf> (accessed 17 April 2020) (in Russian).
17. Hoorn J. F. From Lonely to Resilient through Humanoid Robots: Building a New Framework of Resilience. *Journal of Robotics*, Jul., 2018. Available at: <https://www.hindawi.com/journals/jr/2018/8232487/> (accessed 1 April 2020). DOI: 10.1155/2018/8232487
18. Belanche D., Casalo L. V., Flavián C. Understanding the Cognitive, Affective and Evaluative Components of Social Urban Identity: Determinants, Measurement, and Practical Consequences. *Journal of Environmental Psychology*, 2017, vol. 50, pp. 138–153. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.02.004>
19. Belanche D., Casalo L.V., Orús C. City attachment and use of urban services: Benefits for smart cities. *Cities*, 2016, vol. 50, pp. 75–81. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cities.2015.08.016>
20. Pokatilovskaya E. N., Shibayeva L. V. Image of a City of Accommodation in Representations of Residents with Different City Identity. *Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 2019, vol. 4, no. 2 (14), pp. 192–209 (in Russian).
21. Rossman V. *V poiskakh Chetvertogo Rima: Rossiyskiye debaty o perenose stolitsy* [In Search of the Fourth Rome: Russian Debates on Transfer of the Capital]. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2014. 288 p. (in Russian).
22. Drobysheva T. V., Voytenko M. Yu. The Factors of the Personality's Socio-Psychological Well-Being in the Megapolis: The Children's Representation about City of the Living. *Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 2017, vol. 2, no. 1 (5), pp. 169–189. Available at: <http://socioeconom-psychology.ru/cntnt/bloks/dop-menu/archive/g17/t2-1/s17-1-08.html> (accessed 17 April 2020) (in Russian).
23. Hobfoll S. Conservation of Resources. A New Attempt at Conceptualizing Stress. *American Psychologist*, 1989, vol. 44, no. 3, pp. 513–524. DOI: 10.1037/0003-066X.44.3.513
24. Zharova E. N. *Sravnitel'nyy analiz individualisticheskikh i kollektivisticheskikh tsennostnykh oriyehtatsiy kak sotsial'no-psikhologicheskikh kharakteristik molodezhi (na primere urbanizirovannoy i neurbanizirovannoy sredy)* [Comparative Analysis of Individualistic and Collectivistic Value Orientations as Socio-Psychological Characteristics of Youth (the Case Study of Urbanized and Non-Urbanized Environment)]. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 2010. 218 p. (in Russian).



25. Miklyayeva A. V., Rumyantseva P. V. *Gorodskaya identichnost' zhatelya sovremennogo megalopolisa: resurs lichnostnogo blagopoluchiya ili zona povyshennogo riska?* [Urban Identity of a Modern Megalopolis Resident: Resource for Personal Well-Being or High-Risk Zone?]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2011. 160 p. (in Russian).
26. Lalli M. Urban-Related identity: Theory, Measurement, and Empirical Findings. *Journal of Environmental Psychology*, 1992, vol. 12, no. 4, pp. 285–303. DOI: 10.1016/S0272-4944(05)80078-7
27. Zachesova I. A. Everyday City Discourse: Intentional Aspect. *Evraziyskoye nauchnoye ob'yedineniye* [Eurasian Scientific Association], 2019, no. 5-7 (51), pp. 459–462. Available at: <https://zenodo.org/record/3242070> (accessed 18 April 2020). DOI: 10.5281/zenodo.324207 (in Russian).
28. Drobysheva T. V., Karpova M. V. Socio-Psychological Factors of Teenagers' Ideas about City of Residence. *Psikhologiya – nauka budushchego: materialy VII mezhdunarodnoy konferentsii molodykh uchenykh* [Psychology is Science of Future. Proceedings of the 7th International Conference of young researchers]. Moscow, Institute of Psychology of RAS Publ., 2017, pp. 241–244 (in Russian).
29. Bogomaz S. A., Matsuta V. V. Subjective Evaluation of Basic Value's Realizability in Urban Environment. *Siberian Journal of Psychology*, 2012, no. 46, pp. 67–75 (in Russian).
30. Murav'yeva O. I., Litvina S. A., Kruzhkova O. V., Bogomaz S. A. Russian Young City-Dwellers: Structural Features of Urban Identity. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, vol. 7, iss. 1, pp. 63–80 (in Russian). DOI: 10.15293/2226-3365.1701.05
31. Shorokhova E. V. Teoreticheskiye problemy issledovaniya bol'shikh sotsial'nykh grupp [Theoretical Problems of Research of Large Social Groups]. In: Zhuravlev A. L., ed. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social Psychology]. Moscow, PER SE Publ., 2002, pp. 252–266 (in Russian).
32. Panter-Brick C., Eggerman M. Understanding Culture, Resilience, and Mental Health. In: M. Ungar, ed. *The Production of Hope, The Social Ecology of Resilience*. New York, Springer, 2012, pp. 369–386.

Cite this article as:

Tatiana V. Drobysheva, Tatiana P. Emelyanova. Viability of Urban Residents: Content of the Concept, Theoretical and Empirical Possibilities of Its Application. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 3 (35), pp. 232–240 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-232-240>



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 316.6:159.9

Содержательная трансформация репрезентации «значимый Другой» в транзитивном обществе

Е. В. Рягузова

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

Целью исследования, представленного в статье, является теоретическая рефлексия содержательной трансформации репрезентации «значимый Другой» в транзитивном обществе. Описаны основные атрибуты переходного общества (нестабильность, неопределенность, проектность, разнонаправленность, многовариантность, инновационность и др.), обозначающие институциональные и ценностные перемены, их необратимость, а также единство сохранения и отрицания правил, норм и ценностей, старого и нового миропонимания и миропорядка, их конфликтность и альтернативность. Анализируются особенности социализации личности в транзитивном обществе, выделяются сходство и различия в содержании, механизмах и детерминантах социализации. Акцентируется внимание на качественных изменениях в репрезентациях значимого Другого, представляющих собой результат взаимодействия личности с Другими, основанный не столько на перцептивных процессах, сколько на проживании и переживании ею определенного опыта и конструировании экзистенциальных смыслов. Обосновывается увеличение количества репрезентаций «значимый Другой» в современном обществе, обусловленное расширением коммуникативного пространства за счет тотальных глобализационных процессов, развития и распространения различных информационных технологий. Утверждается, что смысловое содержание репрезентации «значимый Другой», с одной стороны, расширяется, включая в себя больший круг представлений о значимых фигурах (знакомых и незнакомых в повседневной жизни, символических и виртуальных), разнообразие оценок и формируемого отношения к миру, Другим и себе, а с другой – редуцируется и схематизируется, распадаясь на отдельные слагаемые значимости (референтность, аттракция, власть), а иногда и обезличивается, теряя дескриптивные и оценочные атрибуты индивидуальности и уникальности. Прикладной аспект исследуемой проблемы заключается в возможности использования полученных теоретических обобщений в практике социально-психологического сопровождения личности в процессе ее социализации (в том числе цифровой) в современном транзитивном обществе.

Ключевые слова: транзитивное общество, социализация, Я – Другой, коммуникация, значимый Другой, медиазначимый Другой, интернет-знакомые незнакомцы, значимый незнакомый Другой.

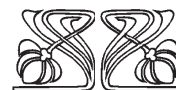
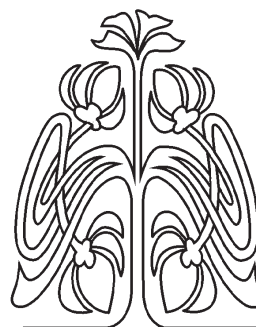
Поступила в редакцию: 12.03. 2020 / Принята: 25.06. 2020 / Опубликована: 30.09.2020

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

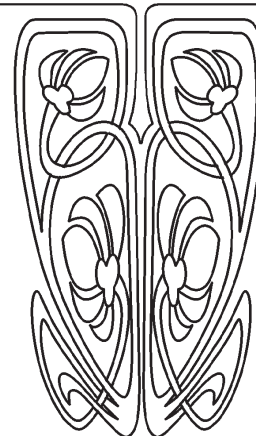
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-241-248>

Введение

Современный мир стремительно изменяется и радикально трансформируется, наполняясь новыми знаниями, визуальными образами, цифровыми кодами и технологиями. Новые возмож-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





ности, с одной стороны, обеспечивают более высокое качество жизни для тех членов общества, которые приняли этот транзитивный вызов, связанный с многовариантностью жизненного выбора, режимом постоянного перехода и частой модернизации. Однако, с другой стороны, люди, опирающиеся на традиционные адаптационные жизненные сценарии, проверенные алгоритмы действий, привычные способы оценки действительности, сталкиваясь с их неэффективностью и деструкцией, выпадают из актуального жизненного контекста, оставаясь фактически в роли «транзитных пассажиров» в транзитивном обществе.

Что составляет содержание социализации в транзитивном обществе? Какое психологическое сопровождение необходимо тем, кто готов к изменениям? Как помочь тем, кто не вписывается в рамки нового информационного контекста? Кто выступает значимым Другим в транзитивном обществе и какова специфика репрезентации значимых фигур? Теоретическая рефлексия ответов на некоторые из этих вопросов составляет цель и содержание данной статьи.

Характеристики транзитивного общества

Термин «транзитивный» появился в этнографии и использовался для обозначения перехода отдельного человека из одного состояния в другое, от одного социального положения к другому, одной социальной позиции к другой [1, с. 15].

Подобный переход всегда связан со сменой поведенческого рисунка личности и ее статусно-ролевого репертуара, активизацией новых когнитивных схем и категорий, рефигурацией доминантных ценностей, расширением зон ответственности, прав и ответственности, изменением взаимосвязи рисков и шансов, использованием другого стиля межличностной коммуникации и способов самопрезентации.

Перенос содержания понятия «транзигция» на все общество означает, что транзитивность есть характеристика переходной ступени развития социокультурной и политико-экономической системы того или иного общества. Заметим при этом, что, по мнению некоторых ученых [2], Россия перманентно находится в состоянии перехода, обусловленном ее пространственно-географическим положением, многообразием природно-климатических особенностей, неравномерностью и гетерохронностью развития отдельных территорий, многоэтничным и поликультурным составом населения.

Обобщая различные междисциплинарные исследования, выделим следующие основные характеристики транзитивного общества:

– нестабильность, неопределенность и неравномерность социальных процессов, смена

парадигм властвования и лидерства – от лидера-разрушителя до лидера-собирателя и лидера-созидателя [3];

– проектность, обусловленная тем, что любой переход может быть осуществлен только при наличии сценария будущего, цели, ориентира или заданности направления движения [4];

– альтернативность развития и множественность вариантов перехода [5];

– разнонаправленность, противоречивость и многообразие потоков информации, важность, значимость источника получения информации и его легитимность;

– амбивалентность типов мировоззрений в виде метафорической дихотомии «новое мышление», выступающей результатом внутренней деятельности личности, направленной на ее ориентацию в мире, самоопределение, активность, самостоятельность, рефлексивность, – и «старое мышление», опирающееся на «миф» [6], т. е. ценностное единообразие, стабильные знания и аксиомы, субъективно не требующие проверки и доказательств;

– многовариативность и релятивизм ценностей, множественность жизненных миров;

– значимость роли коммуникации, выступающей одним из параметров порядка [7];

– повышенная инновационная активность [5], направленная на конструирование перспективных моделей развития общества.

Приведенные атрибуты транзитивного общества, возможно, не составляющие полный и исчерпывающий перечень его основных характеристик, свидетельствуют о том, что сам термин «транзитивное общество» является скорее описательным, чем объяснительным конструктом. Он обозначает институциональные и ценностные перемены в становящемся, т. е. динамично и разновекторно развивающемся обществе, а также необратимость происходящих в нем изменений и трансформаций, единство сохранения и отрицания правил, норм и ценностей, старого и нового миропонимания и миропорядка, их конфликтность и альтернативность.

Специфика социализации в транзитивном обществе

Содержание, институты и детерминанты социализации в транзитивном обществе существенно изменяются и требуют специальной научной рефлексии [8].

Если взять за основу известное определение Г. М. Андреевой, то социализация – это двусторонний процесс усвоения и воспроизводства человеком многообразных социальных связей, ролей и отношений того общества, членом которого он является [9]. Благодаря социализации происходит интеграция человека



в систему социальных отношений, включение его в социальный мир, а также сохранение и поддержание социального порядка в обществе за счет активного воспроизводства принятых, интернализованных социальных норм, ролей и правил, презентации и трансляции доминирующих ценностей и установок.

Р. М. Шамяионов совершенно обоснованно считает, что процесс усвоения имманентно предполагает не просто принятие социальных норм, правил и императивов общества, но и их включение, встраивание в целостную структуру личности, ее различные инстанции, регулирующие социальное становление и поведение личности. Более того, именно интрапсихические инстанции личности, иерархически организованные и динамично изменяющиеся под воздействием разного рода факторов и детерминант, ответственны за преобразование усваиваемого личностью социального опыта. Это обусловлено тем, что любое обретение в процессе социализации проходит своеобразную проверку на его валидность (пригодность) в контексте решения и выполнения личностью определенных задач, включая в том числе задачи взаимодействия с Другими и группами [10].

В транзитивном обществе усвоение накопленных знаний, опыта, культурных и нравственных ценностей, научных достижений и социальных конвенций на стадии первичной социализации, на которой происходит базовая подготовка к общественной жизни, существенно изменилось, поскольку трансформировалось содержание внешнего – предметного – и социального миров, однако механизмы включения в них остались практически теми же. Человек, попадая в мир, созданный и духовно обжитый Другими, принимает его квазиавтоматически [11], как данность, главным образом так, как его воспринимают, принимают и интерпретируют значимые Другие. Соответственно, он адаптируется и приспосабливается к этому миру, погружаясь в повседневную жизнь, постигая его этические, экономические и политические роли и отношения, овладевая доступной ему информацией и поведенческими алгоритмами, интегрируясь в социальную среду и формируя ее систему координат. Фактически, говоря словами К. Г. Юнга, происходит «посвящение личности во внешнюю действительность» [12], в которой человек учится быть как все, одним из многих, похожим на Других и в то же время отличным от них, постигая нормы, правила и стараясь находиться в их социально обозначенных границах. На этой стадии социализации важна роль Другого / Других, причем именно реальных значимых Других, выступающих в качестве своеобразных проводников в неизвестное и незнакомое,

от капитала вложений которых напрямую зависят сконструированный личностью базовый образ окружающего мира и локализация собственного места в нем, отношение к миру и Другим, рефлексия собственного Я и режимы взаимодействия с Другими. При этом важно не только наличие значимых Других, на чем акцентируют внимание практически все существующие теории социализации и развития личности, но и качественно-количественное разнообразие, согласованность и непротиворечивость репрезентаций значимого Другого, представляющих собой результат взаимодействия личности с Другими, основанный не столько на перцептивных процессах, сколько на проживании и переживании ею определенного опыта взаимодействия и конструировании экзистенциальных смыслов этого взаимодействия.

В этом контексте интересна теория широкой и узкой социализации как разных типов культурной социализации Дж. Арнетта [13], в рамках которой нет прямых указаний на значимого Другого или диаду Я – Другой, но фактически речь идет о важности интеракций личности с многоликими и многоголосыми Другими в процессе социализации. Узкая социализация связывается с трансляцией ограниченного диапазона поведенческих и когнитивных вариаций, включением небольшого числа институтов и агентов в процесс социализации, отсутствием широкого выбора примеров для подражания, что приводит к жесткому требованию точного соответствия культурным нормам и стандартам, позиционированию послушания и конформизма как доминантных ценностей культуры, недопущению разного рода девиаций. Широкая социализация предполагает охват большего количества социальных институтов и агентов, участвующих в социализации, что способствует усвоению расширенного репертуара социальных ролей и жизненных сценариев, вариативных поведенческих паттернов и своеобразных допустимых отклонений от нормативных предписаний. Соответственно, все перечисленное обуславливает для личности возможность выбора траектории собственного развития, проявление креативности, независимости и субъектности, а также доминирование в культуре ценностей самовыражения и индивидуализма. Отметим: Дж. Арнетт допускает возможность разных типов культурной социализации в рамках разных социальных институтов, что созвучно идеям Р. М. Шамяионова о нелинейности процесса социализации, гетерохронности и диахронности его составляющих [10].

Увеличение количества Других как агентов социализации не ограничивается только расширением контактов с реальными Другими в социальном пространстве, поскольку в современном мире существенно возрастает роль цифровой реальности, медиа- и виртуальных коммуникаций



и взаимодействия. В связи с этим заслуживают внимания интересные выводы, которые делают современные исследователи относительно размеров персональной социальной сети. По некоторым данным она включает в себя приблизительно 150 значимых контактов, различающихся по субъективной важности и востребованности, а по другим данным минимальное число дружеских контактов в сети – 300 человек [14]. При этом все исследователи солидарны в том, что значительную долю круга общения составляют интернет-знакомые незнакомцы. Например, Г. У. Солдатова отмечает «значительное расширение круга социального капитала подростков за счет онлайн-контактов, в том числе слабых связей с “незнакомыми друзьями”, с которыми не было опыта общения в реальной жизни» [15, с. 73], а по мнению П. В. Кардон, у представителей коллективистских культур количество «виртуальных друзей» значимо больше [16].

Появление в круге значимых фигур знакомых незнакомцев, на наш взгляд, может быть объяснено по крайней мере тремя причинами. Первая из них – личностный поиск Я, своей самости и репликация себя в разных образах. Для личности, находящейся в процессе конструирования собственной идентичности и имеющей возможность и намерение экспериментировать с нею, легче презентировать новую конфигурацию своих интрапсихических свойств и качеств именно незнакомому человеку. Заметим, что личность может конструировать альтернативную идентичность [17] в интернет-среде на основе добровольного личного выбора, решая стоящие перед нею актуальные цели и задачи, руководствуясь внутренними мотивами и побуждениями, используя для этого иные стратегии самопрезентации, самопродвижения и самоконструирования. Это связано с тем, что у незнакомца, с которым у личности не было опыта взаимодействия «лицом к лицу» в повседневной жизни, отсутствует изначальный образ партнера по коммуникации и эмоционально-оценочное отношение к нему часто опосредовано различными эффектами социальной перцепции.

Вторая причина имеет отношение к аффилиативной потребности личности, ее желанию расширить имеющиеся контакты на основе общности взглядов и интересов. При этом коммуникация с незнакомым человеком в интернет-пространстве субъективно воспринимается как относительно безопасная, личность не оценивает ее как угрожающую собственной физической целостности, наоборот, чувствует себя защищенной и способной контролировать коммуникативную ситуацию, т. е. иметь возможность самостоятельно выйти из нее, прервав общение по своему желанию. Однако психологическая безопасность личности и ее психическое здоровье выступают своеобразными

кибермишенями в ситуации виртуального взаимодействия со «знакомым незнакомцем». Личность, вступая в интернет-коммуникацию, может столкнуться с деструктивным – сексуальным или экстремистским – контентом, распространяемым в сети, стать жертвой троллинга, кибербуллинга, попасть в ловушку, расставленную мошенниками и манипуляторами.

Третья причина заключается в субъективном стирании границ между реальным и виртуальным миром. Современные ученые вводят новый термин «phygital-мир», репрезентирующий объединение физического мира (Physics) и цифрового мира (Digital), акцентируя внимания на его своеобразии [18], риске подмены реального мира его репрезентациями [19], подчеркивая, что подобное объединение миров характерно, главным образом, для представителей цифрового поколения [20, 21].

Вместе с тем межличностная коммуникация в каждом из этих миров или в их интегрированном образовании отражает базовые характеристики связей и отношений, возникающих между людьми. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев, типологизируя разные варианты динамического межличностного взаимодействия, относят к характеристикам связей и отношений такие, как ситуативность / внеситуативность, свободный или навязанный характер [22, с. 160]. Исходя из этих характеристик (ситуативных, ролевых, позиционных, игровых) личность реализует тот или иной сценарий взаимодействия с Другим как партнером по коммуникации, детерминированный в большей степени этими характеристиками, а не фактором знакомства.

Особенности репрезентаций «значимый Другой» в транзитивном обществе

Интересно проанализировать новых виртуальных значимых Других в контексте трехфакторной модели значимого Другого, разработанной А. В. Петровским. Напомним, что он предложил интегральные основания межличностной значимости, отражающие формы метаиндивидуальной репрезентации значимого Другого в психике человека: аттракция как эмоциональный аспект идеальной представленности Другого; референтность как признание его внеролевого авторитета, акцентирование важности, ценности мнения как ориентира для принятия собственного решения; формальная власть как институализированная роль [23].

В виртуальном мире притягательность образа Другого в качестве одного из компонентов субъективной значимости существенно изменяется: внешность, «видимый человек» [24] – один из важных факторов актуализации симпатии в процессе непосредственной межличностной ком-



муникации – заменяется интересом к вербальным и визуальным текстам как знаковой манифестации личности, информации, поступающей от никнейма, аватара, заявленного статуса, лайков, репостов, ретвитов, фотовидеоматериалов и личной информации, представленной Другим, превращаясь тем самым в информационную привлекательность Другого. Соответственно, притягательность образа Другого в интернет-коммуникациях конструируется на интерпретативных и атрибутивных основаниях, т. е. фактически эмоционально привлекательный образ Другого в виртуальном пространстве формируется как симулякр – копия той копии, которую создал Другой, презентуя собственную «цифровую личность», желая с помощью этой самопрезентации произвести определенное впечатление на Другого / Других и, по сути, управлять или манипулировать этим впечатлением. Как показывают эмпирические исследования, направленные на изучение точности межличностного восприятия в контексте опосредованного знакомства в социальных сетях, сконструированный образ партнера характеризуется лишь нормативной, а не различительной точностью, отличается высокой степенью стереотипизации [25] и опосредован культурными рамками и кодами, прошлым опытом личности, ее атрибутивными и когнитивными схемами.

Отметим важный факт, что именно эти же основания задают и статусную позицию Другого в цифровом пространстве. С одной стороны, кажется, что параметр «Власть» не конституирует значимого Другого в виртуальной среде, поскольку в большинстве случаев там отсутствуют формально организованные группы, имеет место нивелирование статусов, нет предписанной системы вертикальных взаимоотношений и заданной расстановки социальных позиций и ролей, но с другой стороны, можно согласиться с мнением М. Ю. Кондратьева, который полагает, что при включении личности в любую неформальную группу ее статус определяется официальным положением в обществе [26, с. 25]. Получается, что это официальное положение либо переносится из пространства реальных коммуникаций и взаимодействия Я – Другой (если с Другим есть контакты в реальном мире и он знаком), либо атрибутируется на основании информации, представленной Другим (если контакт устанавливается в онлайн-коммуникациях и Другой выступает в качестве опосредованно знакомого человека).

Что касается авторитетности как одного из маркеров межличностной значимости Другого, то в виртуальном пространстве она также трансформируется, редуцируясь до информированности или в лучшем случае компетентности, а иногда приобретая форму самореферентности. Условный и игровой характер межличностного

взаимодействия в интернет-пространстве, множественность и текучесть коммуникативных контактов не предполагают короткого радиуса доверия и формирования устойчивого доверительного отношения к Другому, а именно доверие – априорная вера в силу, глубокие знания, взвешенные и обоснованные мнения, экспертные оценки – выступает основой авторитета. Кроме того, авторитет личности как ее символический капитал имеет тенденцию к накоплению, т. е. он формируется во временной развертке «прошлое – будущее» и обращен как к прошлым, так и будущим контекстам взаимодействия, тогда как большая часть сетевой коммуникации происходит в режиме «здесь и сейчас» и не предполагает длительных интеракций.

Вместе с тем, несмотря на трансформацию образа значимого Другого в виртуальном коммуникативном пространстве, можно констатировать его сохраняющуюся важную роль в процессах социализации и индивидуации личности, ее развития, роста и самодетерминации.

Заслуживает внимания использование в научной литературе нового термина – медиазначимые Другие [27], – содержание которого подчеркивает социализирующее влияние средств массовой коммуникации как важного современного института социализации, а их акторов как авторитетных агентов. Важным является то, что медиазначимые Другие не только транслируют актуальные нормы, установки, правила, ценности, но и предоставляют личности право самостоятельного выбора того или иного субъекта в качестве агента социализации с предписанным статусом значимого Другого, что, с одной стороны, способствует формированию и становлению субъектности, активности, самостоятельности, автономности личности, а с другой – приводит к повышению ее персональной ответственности за принятую траекторию и направление процессов социализации и индивидуации.

Аналогично меняется роль Другого, в том числе значимого, авторитетного Другого, в мире искусства (в большей степени представленного кинематографом, музыкой и отчасти литературой как наиболее в молодежной среде популярными его видами), в котором устанавливаются множественные полилогические смысловые связи и отношения с разнообразными Другими, репрезентированными автором как активатором и фасилитатором смысла произведения, исполнителем как его интерпретатором и транслятором, персонажем как видимым воплощением смысла и демонстратором моделей поведения, героем как этическим и аксиологическим стандартом современного общества. Безусловно, это не означает тотального повышения культурной компетентности всех представителей современного общества, а скорее, указывает на большую доступ-



ность некоторых видов культурной продукции, обусловленную развитием и распространением информационно-коммуникативных, компьютерных, цифровых, интернет-технологий и созданием разного рода мобильных технических устройств. Вместе с тем это свидетельствует о принципиально ином содержательном наполнении репрезентации «значимый Другой», которое характеризуется амбивалентностью, поскольку, с одной стороны, присутствуют количественное расширение репрезентаций «значимый Другой», их быстрая сменяемость и взаимозаменяемость, а с другой – имеет место сужение эмоционально-смысловой нагрузки репрезентации «значимый Другой».

Выводы

Транзитивность современного общества способствует существенной трансформации содержательного контента репрезентаций «значимый Другой». Выявляются главные взаимосвязанные тренды специфических изменений: тренд множественности и фрагментарности репрезентаций, обусловленный увеличением круга значимых лиц, участвующих в социализации личности, в том числе реальных и символических, непосредственно знакомых, медиазначимых Других и интернет-друзей; тренд неоднородности и гетерогенности репрезентаций значимого Другого, связанный с расширением сфер социализации, появлением новых институтов и агентов, частично нарушающих вертикальную трансмиссию межпоколенного опыта; тренд схематичности и стереотипности репрезентаций, отражающий своеобразную редукцию субъективной значимости Другого, ее распад на отдельные слагаемые – референтность, аттракцию, власть; тренд меньшей персонифицированности репрезентаций, опосредованный тем, что конструирование образа значимого Другого происходит в том числе на основе коммуникаций с интернет-знакомыми незнакомцами в безличной форме, при безусловной потере базовых дескриптивных и оценочных атрибутов индивидуальности и уникальности; тренд селективности, индивидуализации и субъективизации репрезентаций, проявляющийся в том, что личность имеет возможность самостоятельного выбора значимых и знаковых фигур и конструирования их репрезентаций; тренд текучести и сменяемости репрезентаций, характеризующийся их неопределенностью, неустойчивостью и ненадежностью.

Библиографический список

1. Геннеп А. ван. Обряды перехода : систематическое изучение обрядов. М. : Восточная литература, 1999. 198 с.
2. Воронина С. А. Теоретические перспективы транзитивного подхода к анализу ценностной трансформации
3. российский общества // В мире научных открытий. 2015. № 7.6 (67). С. 2236–2245. DOI: 10.12731/wsd-2015-7.6-5
4. Нарыкова С. П. Особенности осуществления власти в транзитивном обществе // Общество и право. 2013. № 2 (44) С. 256–260.
5. Федотова М. Г. К содержанию понятия «транзитивное общество» // Вестн. Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. № 1 (4). С. 28–31.
6. Агранович В. Б. Транзитивный период развития общества и качество образовательных процессов // Инженерное образование. 2005. № 3. С. 158–163.
7. Леонтьев Д. А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / под ред. В. И. Кабрина и О. И. Муравьевой. Томск : Изд-во Томского государственного университета, 2004. С. 11–29.
8. Федотова М. Г. Роль коммуникации в транзитивном обществе // Вестн. Омского университета. 2011. № 3 (61). С. 53–56.
9. Дубовская Е. М. Транзитивность общества как фактор социализации личности // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 36. С. 7 [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 31.01.2020).
10. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник. М. : Аспект Пресс, 2010. 362 с.
11. Шамионов Р. М. Социализация личности : системно-диахронический подход // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 27. С. 8. [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.02.2020).
12. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М. : Медиум, 1995. 323 с.
13. Юнг К. Г. Архетип и символ. М. : Renaissance, 1991. 304 с.
14. Arnett J. J. Broad and Narrow Socialization : The Family in the Context of a Cultural Theory // Journal of Marriage and the Family. 1995. Vol. 57, № 3. P. 617–628.
15. Куликова А. В. Особенности интернет-коммуникаций // Вестн. Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки. 2012. № 4. С. 19–24.
16. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме : изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 3. С. 71–80. DOI: 10.17759/sps.2018090308
17. Cardon P. W., Marsall B., Valenzuela J. P. Online and offline social ties of social network website users : An exploratory study in eleven societies // Journal of Computer Information Systems. 2009. Vol. 50, № 1. P. 54–64. DOI: 10.1080/08874417.2009.11645362
18. Войскунский А. Е., Евдокименко А. С., Федунина Н. Ю. Альтернативная идентичность в социальных сетях // Вестн. Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 1. С. 66–83.
19. Мамина Р. И., Толстикова И. И. Phygital поколение в условиях свободной глобальной коммуникации // International Journal of Open Information Technologies. 2020. Т. 8, № 1. С. 34–41.



19. Бауман З. Ретротопия / пер. с англ. В. Л. Силаевой ; под науч. ред. О. А. Оберемко. М. : ВЦИОМ, 2019. 160 с.
20. Палфри Дж., Гассер У. Дети цифровой эры / пер. Н. Г. Яцюк. М. : Эксмо, 2011. 368 с.
21. Стиллман Д., Стиллман Дж. Поколение Z на работе. Как его понять и найти с ним общий язык / пер. Ю. Кондукова. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2018. 272 с.
22. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
23. Петровский А. В. Трехфакторная модель значимого другого // Вопр. психологии. 1991. № 1. С. 8–18.
24. Лабунская В. А. «Видимый человек» как социально-психологический феномен // Социальная психология и общество. 2010. Т. 1, № 1. С. 26–39.
25. Белинская Е. П., Бронин И. Д. Точность межличностного восприятия в условиях опосредованного знакомства в социальных сетях // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6, № 4. С. 91–108. DOI: 10.17759/sps.2015060407
26. Кондратьев М. Ю. «Значимый другой» : слагаемые межличностной значимости // Социальная психология и общество. 2011. Т. 2, № 2. С. 17–28.
27. Захаркин Р. А. Роль значимых Других и медиа значимых Других в процессе вторичной социализации // Общество : социология, психология, педагогика. 2018. № 2. С. 41–44. DOI: 10.24158/spp.2018.2.7

Образец для цитирования:

Рязузова Е. В. Содержательная трансформация репрезентации «Значимый Другой» в транзитивном обществе // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 3 (35). С. 241–248. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-241-248>

Content Transformation of the “Significant Other” Representation in a Transitive Society

Elena V. Ryaguzova

Elena V. Ryaguzova, <https://orcid.org/0000-0003-2079-690X>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, rjaguzova@yandex.ru

The purpose of the study presented in the article is theoretical reflection on the meaningful transformation of the “Significant Other” representation in a transitive society. It describes the main attributes of a transitional society (instability, uncertainty, projectivity, multidirectionality, multivariability, innovativeness, etc.), indicating its institutional and value-related changes, their irreversibility, as well as unity of preservation and negation of rules, norms and values, old and new worldviews and world orders, their conflict and alternativeness. The study analyses features of personal socialization in a transitive society, highlights similarities and differences in the content, mechanisms and determinants of socialization. The author’s attention is focused on qualitative changes in the representations of Significant Other, which are the result of individual’s interaction with the Others, based not so much on perceptual processes, but rather on living and experiencing certain experiences and constructing existential meanings. It substantiates the increase in the number of representations of “Significant Other” in the modern society, due to expansion of communicative space, total globalization processes, development and dissemination of various information technologies. It is argued that meaningful content of the representation of “Significant Other”, is, on the one hand, expanding, including a wider range of ideas about significant figures (familiar and unfamiliar in everyday life, symbolic and virtual), a variety of assessments and established relations to the world, Others and oneself, while, on the other hand, it is reduced and schematized, broken up into separate components of significance (referentiality, attraction, power), and sometimes depersonalized, losing the descriptive and evaluative attributes of individuality and uniqueness. The applied aspect of the problem under study is the possibility of using the obtained theoretical generalizations in the practice of socio-psychological support of a person in the process of socialization (including digital socialization) in a modern transitive society.

Keywords: transitive society, socialization, I – Other, communication, Significant Other, media significant Other, Internet-familiar strangers, significant unfamiliar Other.

Received: 12.03.2020 / Accepted: 25.06. 2020 / Published: 30.09.2020

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

References

1. Gennep A. van. *Obryad perekhoda: sistematicheskoe izuchenie obryadov* [Rite of passage: a systematic study of rites]. Moscow, Vostochnaya literature Publ., 1999. 198 p. (in Russian).
2. Voronina S. A. Theoretical prospects of transitive approach to the analysis of valuable transformation of the Russian society. *In the World of Scientific Discoveries*, 2015, no. 7.6 (67), pp. 2236–2245 (in Russian). DOI: 10.12731/wsd-2015-7.6-5
3. Narykova S. P. Features of implementation of the power in transitive society. *Society and Law*, 2013, no. 2 (44), pp. 256–260 (in Russian).
4. Fedotova M. G. The subject of the concept «transitive society». *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta* [Herald of Vyatka State University], 2010, no. 1 (4), pp. 28–31 (in Russian).
5. Agranovich V. B. Transitive period of development of society and the quality of educational processes. *Inzhenernoe obrazovanie* [Engineering education], 2005, no. 3, pp. 158–163 (in Russian).
6. Leont’ev D. A. Worldview as a myth and worldview as an activity. In: V. I. Kabrin, O. I. Murav’eva, eds. *Mentalitet i kommunikativnaya sreda v tranzitivnom obshchestve* [Mentality and communication environment in a transitive society]. Tomsk, Izd-vo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2004, pp. 11–29 (in Russian).
7. Fedotova M. G. The role of communication in a transitive society. *Herald of Omsk University*, 2011, no. 3 (61), pp. 53–56 (in Russian).



8. Dubovskaya E. M. Transitive society as a factor of personality socialization. *Psichologicheskie Issledovaniya*, 2014, vol. 7, no. 36, p. 7. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 31 January 2020) (in Russian).
9. Andreeva G. M. *Social'naya psihologiya* [Social Psychology]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2010. 362 p. (in Russian).
10. Shamionov R. M. Socialization of personality: systematic-diachronic approach. *Psichologicheskie issledovaniya*, 2013, vol. 6, no. 27, p. 8. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 20 February 2020) (in Russian).
11. Berger P., Lukman T. *Social'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sotsiologii znaniya* [Social construction of reality] Moscow, Medium Publ., 1995. 323 p. (in Russian).
12. Yung K. G. *Arhetip i simvol* [Archetype and symbol]. Moscow, Renaissance, 1991. 304 p. (in Russian).
13. Arnett J. J. Broad and Narrow Socialization: The Family in the Context of a Cultural Theory. *Journal of Marriage and the Family*, 1995, vol. 57, no. 3, pp. 617–628.
14. Kulikova A. V. Features of Internet communications. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod*, 2012, no. 4, pp. 19–24 (in Russian).
15. Soldatova G. U. Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world. *Social Psychology and Society*, 2018, vol. 9, no. 3, pp. 71–80 (in Russian).
16. Cardon P. W., Marsall B., Valenzuala J. P. Online and offline social ties of social network website users: An exploratory study in eleven societies. *Journal of Computer Information Systems*, 2009, vol. 50, no. 1, pp. 54–64. DOI: 10.1080/08874417.2009.11645362
17. Vojskunskij A. E., Evdokimenko A. S., Fedunina N. Yu. Alternative identity in social networkers. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2013, no. 1, pp. 66–83 (in Russian).
18. Mamina R. I., Tolstikova I. I. Phygital generation in free global communication. *International Journal of Open Information Technologies*, 2020, vol. 8, no. 1, pp. 34–41 (in Russian).
19. Bauman Z. *Retrotopiya* [Retrotopia]. Sci. ed. O. A. Oberemko. Moscow VTsIOM Publ., 2019. 160 p. (in Russian).
20. Palfri J., Gasser U. *Deti cifrovoj ery* [Digital age children]. Moscow, Exmo Publ., 2011. 368 p. (in Russian).
21. Stillman D., Stillman J. *Pokolenie Z na rabote. Kak ego ponyat' i nayti s nim obshchiy yazyk* [Gen Z@ Work: How the Next Generation is Transforming the Workplace]. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber Publ., 2018. 272 p. (in Russian).
22. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Osnovy psichologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti: uchebnoe posobie dlya vuzov* [Fundamentals of psychological anthropology. Human Psychology: An Introduction to the Psychology of Subjectivity. Textbook for universities]. Moscow, Shkola-Press Publ., 1995. 384 p. (in Russian).
23. Petrovskiy A. V. Three-factor model of a significant other. *Voprosy psikhologii*, 1991, no. 1, pp. 8–18 (in Russian).
24. Labunskaya V. A. "Human visible" as a sociopsychological phenomenon. *Social Psychology and Society*, 2010, vol. 1, no. 1, pp. 26–39 (in Russian).
25. Belinskaya E. P., Bronin I. D. Accuracy of Interpersonal Perception in Mediated Contacts in Social Media. *Social Psychology and Society*, 2015, vol. 6, no. 4, pp. 91–108 (in Russian). DOI: 10.17759/sps.2015060407
26. Kondrat'ev M. Yu. "Significant Other": Components of Interpersonal Significance. *Social Psychology and Society*, 2011, vol. 2, no. 2, pp. 17–28 (in Russian).
27. Zakharkin R. A. The role of significant Others and media significant others in the process of secondary socialization. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2018, no. 2, pp. 41–44 (in Russian). DOI: 10.24158/spp.2018.2.7

Cite this article as:

Elena V. Ryaguzova. Content Transformation of the "Significant Other" Representation in a Transitive Society. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 3 (35), pp. 241–248 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-241-248>



УДК 159.9

Компетенции менеджеров: факторы «необходимости и достаточности» в описании и объяснении феномена

В. А. Толочек, А. С. Машкова

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

Машкова Анна Сергеевна, руководитель отдела, ООО «АНВАРО ГРУПП», Москва, ania_12@mail.ru

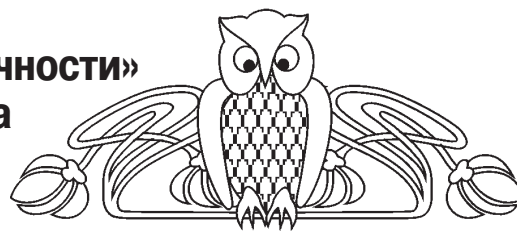
Обсуждаются результаты цикла исследований компетенций и особенностей их оценки менеджерами (69 чел.), различающимися по полу, возрасту, стажу, управленческому опыту, должности, работающими в разных компаниях. Гипотезы: 1) в составе оцениваемых как востребованные различаются более и менее актуальные компетенции; 2) компетенции, оцениваемые как востребованные, сопряжены с эволюцией менеджеров как субъектов; 3) в структуре востребованных компетенций менеджеров выделяются группы качеств, различающиеся по их роли в деятельности субъектов. Проводился дифференцированный поуровневый анализ оценок разных групп экспертов (анализ 29 отобранных компетенций, 19 выделенных не менее чем 40% экспертов; 8 выделенных не менее чем 66% экспертов; анализ расширенного списка – 39 компетенций). Эксперты различались по полу, возрасту, стажу управленческой работы, должности, успешности карьеры, управленческому потенциалу, подразделениям в рамках компании и типу деятельности («результат-менеджеры», «процесс-менеджеры»). Выводы: оценки компетенций менеджеров как актуальных (важных, значимых и / или предпочитаемых) различаются в зависимости от индивидуальных особенностей экспертов (пола, возраста, опыта, должности, успешности карьеры, управленческого потенциала); оптимальными для решения как научных, так и прикладных задач можно считать перечни компетенций в интервале 15–20 качеств. При этом базовый список из 29 компетенций можно условно считать «достаточным и избыточным», перечень до 19–20 компетенций – «достаточным и необходимым», список из 8–10 «ядерных» компетенций можно считать «необходимым базовым». Оценки менеджерами компетенций как актуальных различаются в зависимости от профессиональных задач и форм вознаграждения за труд. Унификация типовых форм вознаграждения у «процесс-менеджеров» сопряжена с унификацией их представлений об актуальных компетенциях; дифференцирование форм вознаграждения у «результат-менеджеров» сопряжено с усилением вариативности их представлений об актуальных компетенциях менеджеров.

Ключевые слова: компетенции, менеджеры, эксперты, оценки, предпочтения, «результат-менеджеры», «процесс-менеджеры», дифференцированный анализ, «ядро», «оболочка».

Поступила в редакцию: 02.03.2020 / Принята: 25.06.2020 /
Опубликована: 30.09.2020

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

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-249-262>



Введение

Вопросы о качествах хорошего работника и возможности их оценки ставились Фр. Тейлором уже в конце XIX в.; широко их обсуждать и инструментально изучать стали с 1920-х гг. Фр. Джилбрет, О. Липман, Г. Мюнстерберг и др., в России – С. Г. Геллерштейн, И. Н. Шпильрейн, Э. В. Эвергетов и др. В России качества работника, служащего, влияющие на эффективность его трудовой (профессиональной) деятельности, чаще определялись как личностные и профессиональные (как «*профессионально значимые качества*» до 1960–1970 гг.; с начала 1980-х утвердилось понятие «*профессионально важные качества*» – ПВК) [1–5]. Но дискуссии об их содержании, возможности развития и компенсации, их числе и операциональных структурах продолжались до начала 1990-х гг., когда их остудил развал государства и 10-летний кризис дисциплины, сопровождавшийся резким сокращением научно-исследовательской и научно-практической работы. В зарубежной психологии вопросы отбора, оценки качеств лучших работников на протяжении XX в. изучались более широко и последовательно. В начале 1970-х гг. Д. МакКлеланд, критически рассмотрев сложившуюся практику оценки качеств работника (служащего, обучающегося), представил новый взгляд и подход к оценке таких качеств и их содержания [6]. «Новый взгляд» предполагал более дифференцированный анализ качеств работника, ориентированный на выделение немногих конкретных функций, исполняемых на конкретном рабочем месте, четкое различение изучаемых групп людей (хороших, средних, плохих работников), учет затрачиваемых ресурсов (временных, материальных и пр.), качества, подлежащие оценке, были названы компетенциями. (Особенности новой концепции условно будут в дальнейшем называться *компетентностным подходом* – *К-подходом* [7–15]).

В 1990-х гг. в отечественной психологии стал более широко интегрироваться зарубежный опыт, использоваться методические разработки зарубежных коллег. Одним из следствий активного заимствования стала тенденция предпочтения отечественными специалистами понятия «*компетенции*» взамен ранее используемого «*профессионально важные качества*», которое стало игнориро-



ваться, уходить из актива ученых и практических психологов [5, 13]. С 2000-х гг. российскими учеными регулярно проводятся исследования разных «компетенций» работников российских организаций (компаний, предприятий) [7–10, 16, 17]. Но даже при кратком обзоре очевидно, что результаты и выводы отечественных ученых заметно отличаются от «базовых перечней» компетенций, предложенных Д. МакКлеландом и другими зарубежными специалистами, в отношении как содержания, так и количества качеств, сопряженных с эффективностью деятельности субъекта. В этой связи возникает ряд вопросов.

Первый – о количестве качеств, «необходимых и достаточных» для объяснения феномена. С одной стороны, качества, выделенные в независимых исследованиях, отличаются понятийным разнообразием, с другой – содержательно они нередко повторяются по их существенным характеристикам. С одной стороны, в литературных источниках нередко представлен широкий диапазон перечней компетенций, с другой – часто важные качества выделяются в пределах 2–3 десятков [1, 3, 4, 7–9; 11, 14, 18–21].

Второй – о согласованности качеств, определяющих успешность представителей определенной профессии, в описаниях разных специалистов. (Например, Л. М. Митина выделяет 6–7 компетенций учителя, В. Д. Шадриков – 11; Е. В. Мартиросова у служащих одних подразделений органов МВД выделяет 10, у других – 11 компетенций; Е. Б. Башкин выделяет 19 компетенций менеджера, А. С. Машкова – 29 и т. п. [8–10, 16, 17]). Мера интеграции качеств, называемых компетенциями, у разных авторов также различается.

Третий – о реализации целостного подхода как представления о множестве разнородных качеств, мотивирующих деятельность людей. Если в работах зарубежных специалистов учитываются как «позитивные», так и «негативные» качества, то в работах отечественных ученых этот взгляд утверждается с трудом и можно найти лишь единичные случаи обсуждения роли «негативных» качеств, сопряженных с эффективной деятельностью субъекта [13, 19, 20, 22].

Четвертый – о месте компетенций в структуре профессионализма, их роли в успешности профессиональной карьеры человека, профессиональном долголетии. Научные исследования этих аспектов проблемы чаще разрозненны, акцентированы на разных задачах [2, 4, 5, 14, 18, 23, 24]. Но именно в контексте целого – профессионального становления субъекта, его профессиональной карьеры, полноты и полноценности его самореализации в разных сферах жизнедеятельности, профессионального здоровья и профессионального долголетия – и следовало бы

обсуждать роль компетенций как «элементов» названных выше феноменов как органично связанных с процессами эволюции субъекта.

Пятый – о правомерности постановки задачи и предлагаемых вариантов ее решения (об «универсальных / «специфических» компетенциях, о качествах, объясняющих эффективность деятельности субъекта и профессиональную успешность человека). С одной стороны, целью ученых и практиков выступает поиск некоего «инварианта» – «универсальных» компетенций (набора качеств, равно важных для всех руководителей, менеджеров, специалистов), с другой – всегда обследуются ограниченные выборки (по числу обследованных, по их профессиональным функциям, должностным позициям и пр.), что не дает оснований для широких экстраполяций полученных результатов. Методический аспект этого вопроса: если задачи поиска сводятся к изучению и описанию «специфических» компетенций, насколько они могут решаться посредством стандартных методик и насколько составленных опросников? Какова доля неформализуемых компонентов в составе «специфических» компетенций?

Шестой – о месте феномена «компетенция» и К-подхода в системе психологического знания. Если за рубежом регулярно выходят в свет аналитические обзоры, призывающие к критическому анализу феномена и переосмыслению самой проблемы [25–31], то в работах российских специалистов все еще доминируют позитивная констатация и безграничные упования на «всемогущество» К-подхода.

Седьмой – о валидности методик и, соответственно, прогностичности оценок. Ввиду того что К-подход как бы «центрирован» на оценку эффективности работы человека на конкретном месте с учетом заданных рабочих функций, тема «универсальности» и широты экстраполяции результатов исследований представляется просто неправомерной. Прогностичность методик в прикладных исследованиях чаще рассматривается в короткой временной перспективе (прием на работу, назначение на новую должность, аттестация), т. е. все процедуры также ориентированы на конкретные условия работы «здесь и теперь», на оценку успешности работы человека за короткий период времени. Научные исследования соотношений актуальной и перспективной прогностичности экспертных оценок компетенций работников нам неизвестны.

Таким образом, актуальными и открытыми были и остаются вопросы о количестве и содержании качеств субъектов, влияющих на эффективность их деятельности: о соотносимости и соразмерности качеств субъектов, исполняющих разные трудовые функции, работающих в организациях с разной культурой, о качествах человека,



способствующих его карьере и полноценной самореализации в масштабе трудовой жизни. Одним из центральных путей продвижения к решению множества взаимосвязанных задач представляется поиск ответов на вопросы «необходимого и достаточного» – числа и содержания качеств, определяющих *социальную успешность человека* (а не только лишь эффективность его деятельности).

Объект и предмет исследования

Объект исследования: профессиональная деятельность менеджеров. *Предмет исследования:* особенности оценки менеджерами востребованных компетенций менеджеров современных российских коммерческих организаций.

Цели. 1. Изучение факторов, влияющих на оценки менеджерами компетенций менеджеров. 2. Выделение компонентов и структур компетенции менеджеров, отраженных в экспертных оценках.

Гипотезы. 1. В составе оцениваемых как востребованные (выделяемых, выбираемых и / или предпочитаемых) компетенций менеджеров различаются компетенции более и менее актуальные. 2. Оцениваемые как востребованные (выделяемые, выбираемые и / или предпочитаемые) компетенции сопряжены с эволюцией менеджеров как субъектов профессиональной деятельности. 3. В структуре востребованных (актуальных и / или предпочитаемых) компетенций менеджеров выделяются группы качеств, различающиеся по их роли в профессиональной деятельности субъектов.

Дизайн исследования и методы

Первые разработчики моделей компетенций выделяли наборы из 20–30 компетенций [6, 11, 12, 14, 15, 26, 32]. Если предположить, что должностные функции руководителей, занимающих разные позиции, не всегда требуют наличия всех 20–30 или более компетенций, предложенных зарубежными специалистами, актуален вопрос числа и содержания качеств, важных для работников российских компаний. Поэтому из базовой модели из 29 компетенций 132 сотрудникам трех российских компаний было предложено оценить (выделить, выбрать, указать) те компетенции, которые отражают «*деятельность эффективного руководителя*» (т. е. отражают качества эффективных работников, занимающих должности менеджеров – специалистов и руководителей низового и среднего звена управления) [9].

База исследований. В 2007–2011 гг. в трех крупных компаниях г. Екатеринбурга изучалось содержание актуальных компетенций, разрабатывалась модель компетенций менеджеров (специалистов, руководителей низового и среднего звена управления). Было обследовано 170 сотрудников,

занимающих должности от руководителей групп до коммерческих директоров. Затем были выделены 2 группы испытуемых: основная (132 чел.) и контрольная (38 чел.). Результаты апробации методики на контрольной выборке подтвердили ее надежность и валидность [9, 10]. Для разработки формулы оценки управленческого потенциала привлекалась фокус-группа (7 чел.).

Моделирование как метод организации базы данных. Ввиду того что полученные эмпирические данные представляли собой частоты выборок большой группы экспертов (более 100 чел.), была возможность манипуляций с базовыми матрицами.

А) Для изучения факторов предпочтения в оценках (выборе) экспертов учитывались их индивидуальные особенности (пол, возраст, управленческий опыт и управленческий потенциал, занимаемая должность, успешность карьеры, компания как сфера деятельности). Эти особенности различались как «формальные» (статичные, очевидные) и «содержательные» (динамичные, латентные) характеристики. К последним относился управленческий потенциал, вычисляемый по разработанной формуле $УП = \text{Должность (иерархическая позиция в компании)} + \text{Число подчиненных} + \text{Статус компании на рынке}$, где «позиция» субъекта в компании и компании на рынке оценивалась величиной от 1 до 3 баллов: 1 балл – специалист, 2 – руководитель низового звена, 3 балла – руководитель среднего звена; в отношении числа подчиненных выделялись три группы: 1 балл – отсутствие, 2 – до трех подчиненных, 3 балла – 4 и более человек в подчинении; «статус компании на рынке» определялся экспертами фокус-группы, которые различали три уровня: 1 балл – низкий статус, 2 – средний, 3 балла – высокий статус на рынке; успешность карьеры, ретроспективно восстановленная, понималась как должностное продвижение в продолжение 5 лет после обследования. За 1 принималась должность, занимаемая экспертом на момент исследования; каждое последующее продвижение оценивалось дополнительно 1; увольнение из компании – 0. По каждой из формальных характеристик нами выделялись 2 группы (до средних значений / больше средних): возраст (до 35 лет / 36 лет и старше); управленческий стаж (до 8 лет / 9 лет и больше); мужчины / женщины; руководители низового звена управления / среднего звена и т. д.

В) Для отслеживания информативности разных списков по количеству компетенций проводился поуровневый анализ матриц частот оценок (выборов, предпочтений) компетенций экспертами. Поуровневые вычисления проводились для частот оценок: а) всего базового перечня компетенций (29 компетенций); б) 19 – выделенных не менее чем 40% экспертов; в) 8 выделенных



не менее чем 66% экспертов; г) 39 – базового перечня компетенций плюс 10 новых, гипотетически возможных. Для выявления роли индивидуальных особенностей экспертов в массивах с реально выделенными ими 29 компетенциями и выбором по еще 10 гипотетически возможным расчеты также проводились поэтапно: 1) выбор по всем 10 новым компетенциям для всех групп был равен нулю – в 1-м анализе; 2) выбор равен единице – во 2-м анализе. Так, с одной стороны, увеличивался исходный список анализируемых компетенций, с другой – оценивались связи переменных без нарушения структуры оценки 29 компетенций базового перечня. По изменениям тесноты связей между предпочтениями экспертов, различающихся по полу, возрасту, стажу, должности и пр., можно было судить о большей или меньшей универсальности / специфичности разных по объему списков компетенций.

С) Последовательно анализировались выборки трех компаний (103 чел.), самой крупной из них – «Градиент» (69 чел.), и по отдельности – оценки групп «результат-менеджеров» (р-менеджеров) и «процесс-менеджеров» (п-менеджеров) компании «Градиент». «Бизнес-ориентированные» сотрудники – это сотрудники департаментов, отвечающих за показатели производительности и эффективности (финансовые показатели по объему продаж и прибыли). Ключевые показатели эффективности (англ. *Key Performance Indicators, KPI*) – объем продаж, торговая наценка, прибыль, безубыточность и т. д. Эту группу условно назвали «результат-менеджеры» (р-менеджеры) – 51 чел. «Процесс-ориентированные» сотрудники – сотрудники обеспечивающих подразделений, главная цель которых выстроить правильный и налаженный процесс работы, помогающий выполнять плановые KPI «бизнес-ориентированным» сотрудникам. Эта группа была обозначена как «процесс-менеджеры» (п-менеджеры).

Результаты

Из базового списка из 29 компетенций сотрудники российских компаний чаще (не менее 66% респондентов) выделяли лишь 8 компетенций; не менее 50% – *шестнадцать* компетенций. Среди выделенных не менее чем половиной опрошенных были следующие: ориентация на достижения, развитие других, управление командой, гибкость, самоконтроль, объединение людей, контроль, ориентация на миссию, аналитическое мышление, стратегическое влияние, уверенность в себе, поиск информации, критическое мышление, менеджерская экспертиза, командное лидерство, инициатива. *Девятнадцать* компетенций выделили не менее 40% экспертов; еще *восемь* были выделены от 2 до 9% опрошенных; *одна*

не была выбрана никем [9]. Эти особенности оценок и предпочтений сохранялись и при дифференцированном анализе – при изучении оценок экспертов одной из трех компаний – «Градиент» (табл. 1, 2, 3).

При проведении дифференцированного анализа оценок компетенций экспертами базового массива данных (29 компетенций), сокращенного (19 компетенций), минимального (8 компетенций) и сравнении трех матриц корреляций видно постепенное усиление различий между всеми выделенными группами (мужчинами и женщинами, менеджерами молодыми и более старшего возраста, менее и более опытными и др.) в *общей выборке* (103 чел.) и среди *сотрудников одной компании* (69 чел.). Во втором случае эти различия возрастали (что отражалось в ослаблении корреляционных связей между оценками экспертов важности тех или иных компетенций). Так, например, если в общей выборке сходство суждений поэтапно ослабевало между мужчинами и женщинами (0,955 – 0,745 – 0,683), то в оценках экспертов одной компании эта тенденция была заметнее (0,8905 – 0,560 – 0,244), так же как и между менеджерами молодыми (до 35 лет) и более старшего возраста (0,973 – 0,855 – 0,598 и 0,962 – 0,812 – 0,600), между менее опытными (стаж до 8 лет) и более опытными управленцами (0,964 – 0,816 – 0,598 и 0,954 – 0,784 – 0,484), между руководителями низового звена управления и среднего звена (0,971 – 0,822 – 0,693 и 0,958 – 0,855 – 0,485), между лицами с малоуспешной карьерой и успешной (0,960 – 0,747 – 0,574 и 0,938 – 0,675 – 0,600). Значительно большие отличия в оценках менеджеров обнаруживаются, если учитывается их управленческий потенциал. В *общей выборке* суждения управленцев с высоким потенциалом меньше отличаются от суждений представителей всех выделенных групп: при анализе массива из 29 компетенций корреляции находятся в интервале 0,532 – 0,557, массива 19 компетенций – в интервале 0,272 – -0,141, из 8 компетенций – в интервале 0,450 – 0,020. Суждения *сотрудников одной компании* – лиц с высоким потенциалом – более выражено отличались от суждений всех экспертов: в отношении массива из 29 компетенций корреляции находятся в интервале 0,464 – 0,395, массива из 19 компетенций – в интервале 0,211 – -0,512; из 8 компетенций – в интервале 0,000 – -0,722 (табл. 4).

Другими словами, в «общей массе» экспертов различия в их суждениях менее проявляются в отношении разных групп компетенций, чем в суждениях экспертов из одной компании. При расчетах связей суждений экспертов из разных групп при анализе массива из 39 компетенций, 10 из которых оценивались как ноль, была получена корреляционная матрица, в которой все коэффициенты приближаются к 1,000; самые «слабые»



Таблица 1 / Table 1

Результаты экспертного выбора компетенций сотрудниками компании «Градиент» (n = 69)
Results of expert selection of competencies by "Gradient" company employees (n = 69)

| № | Компетенция | Σ | Подразделение | | | | | | Пол | | Возраст | | | Управленческий стаж | | | Должность | | Карьера | | УП |
|----|-------------------------------|----|---------------|-------|-------|----|----|------|------|-----|---------|----|----|---------------------|-----|-----|-----------|----|---------|--|----|
| | | | РШК | Парф. | Косм. | ДР | ЛД | Муж. | Жен. | 35- | 36+ | 8- | 9+ | РНЗ | РСЗ | МУК | УК | | | | |
| 1 | Ориентация на достижения | 91 | 16 | 30 | 26 | 10 | 9 | 9 | 16 | 75 | 50 | 41 | 56 | 35 | 25 | 66 | 51 | 41 | 5,7 | | |
| 2 | Развитие других | 88 | 13 | 33 | 26 | 9 | 7 | 7 | 14 | 74 | 50 | 38 | 57 | 31 | 26 | 62 | 51 | 38 | 5,6 | | |
| 3 | Управление командой | 80 | 14 | 30 | 20 | 9 | 7 | 7 | 16 | 64 | 46 | 34 | 51 | 29 | 22 | 58 | 45 | 35 | 5,6 | | |
| 4 | Гибкость | 79 | 12 | 28 | 26 | 4 | 9 | 9 | 18 | 61 | 42 | 37 | 45 | 34 | 20 | 59 | 42 | 37 | 5,7 | | |
| 5 | Ориентация на миссию | 73 | 9 | 28 | 19 | 10 | 7 | 7 | 11 | 62 | 41 | 32 | 43 | 30 | 20 | 53 | 42 | 30 | 5,8 | | |
| 6 | Контроль | 72 | 12 | 26 | 16 | 9 | 9 | 9 | 14 | 58 | 42 | 30 | 46 | 26 | 19 | 53 | 46 | 26 | 5,7 | | |
| 7 | Объединение людей | 70 | 14 | 29 | 14 | 6 | 7 | 7 | 13 | 57 | 38 | 32 | 45 | 25 | 19 | 51 | 38 | 32 | 5,8 | | |
| 8 | Самоконтроль | 70 | 10 | 23 | 23 | 7 | 7 | 7 | 8 | 62 | 44 | 26 | 46 | 24 | 22 | 48 | 42 | 28 | 5,7 | | |
| 9 | Аналитическое мышление | 64 | 7 | 23 | 19 | 6 | 9 | 9 | 10 | 54 | 36 | 28 | 39 | 25 | 19 | 45 | 36 | 28 | 5,7 | | |
| 10 | Инициатива | 60 | 4 | 19 | 22 | 9 | 6 | 6 | 6 | 54 | 35 | 25 | 38 | 22 | 17 | 43 | 32 | 29 | 5,6 | | |
| 11 | Стратегическое влияние | 58 | 14 | 22 | 12 | 6 | 6 | 6 | 13 | 47 | 33 | 27 | 34 | 26 | 18 | 42 | 38 | 20 | 5,7 | | |
| 12 | Менеджерская экспертиза | 58 | 7 | 19 | 19 | 4 | 9 | 9 | 12 | 46 | 33 | 25 | 36 | 22 | 17 | 41 | 36 | 22 | 5,7 | | |
| 13 | Поиск информации | 57 | 7 | 25 | 18 | 6 | 1 | 1 | 8 | 49 | 29 | 28 | 36 | 21 | 24 | 33 | 36 | 20 | 5,5 | | |
| 14 | Уверенность в себе | 56 | 7 | 17 | 19 | 7 | 6 | 6 | 6 | 50 | 28 | 28 | 36 | 20 | 17 | 39 | 32 | 23 | 5,7 | | |
| 15 | Командное лидерство | 55 | 12 | 19 | 17 | 4 | 3 | 4 | 10 | 45 | 33 | 22 | 36 | 19 | 14 | 41 | 35 | 20 | 5,5 | | |
| 16 | Критическое мышление | 55 | 13 | 28 | 7 | 3 | 4 | 4 | 12 | 43 | 29 | 26 | 32 | 23 | 14 | 41 | 29 | 26 | 6,0 | | |
| 17 | Ориентация на партнерство | 41 | 6 | 15 | 10 | 6 | 4 | 4 | 9 | 32 | 23 | 18 | 24 | 17 | 15 | 26 | 17 | 23 | 5,8 | | |
| 18 | Межличностное понимание | 36 | 9 | 11 | 9 | 3 | 3 | 6 | 10 | 28 | 18 | 20 | 20 | 18 | 11 | 27 | 22 | 14 | 6,2 | | |
| 19 | Построение отношений | 36 | 3 | 10 | 14 | 3 | 6 | 6 | 3 | 33 | 26 | 10 | 29 | 7 | 12 | 24 | 22 | 14 | 5,4 | | |
| 20 | Директивность | 16 | 5 | 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 12 | 13 | 3 | 13 | 3 | 3 | 13 | 9 | 7 | 5,8 | | |
| 21 | Видение | 7 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 1 | 6 | 1 | 6 | 0 | 7 | 1 | 6 | 7,2 | | |
| 22 | Вертикальная коммуникация | 7 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 4 | 0 | 7 | 4 | 3 | 0 | 7 | 7 | 0 | 5,4 | | |
| 23 | Конкретный стиль общения | 5 | 0 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 5 | 4 | 1 | 4 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 5,0 | | |
| 24 | Профессиональные предпочтения | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5,5 | | |
| 25 | Точная самооценка | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 5,0 | | |
| 26 | Не боится отказа | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 6,5 | | |
| 27 | Аффилиация | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,0 | | |
| 28 | Навык письма | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,0 | | |
| 29 | Пунктуальность | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,0 | | |

Примечание. Σ – общий выбор; РШК – региональная штаб-квартира (начальники отделов: юридический, службы персонала, финансового отдела, бухгалтерии и др.; n = 11; Парф., Косм., ДР – подразделения «Парфюмерия» (n = 24), «Косметика» (n = 20), «Департамент развития» (n = 7); ЛД – логистический департамент (начальники отделов; n = 7); возраст: 35- – до 35 лет; 36+ – 36 лет и старше; Управленческий стаж: 8- – до 8 лет; 9+ – 9 лет и более; Должность: РНЗ – руководители низового звена; РСЗ – руководители среднего звена; МУК – малоуспешная карьера; УК – успешная карьера (быстрое продвижение в последующие годы); УП – управленческий потенциал. Все числа отражают проценты (%) выделения экспертами компетенций.



Таблица 2 / Table 2
**Результаты экспертного выбора компетенций сотрудниками компании «Градиент» по продающим бизнес-подразделениям («результат-менеджерами», n = 51)
 Results of expert selection of competencies by "Gradient" company employees working in sales-related departments (Result Managers, n = 51)**

| № | Компетенция | Σ | Подразделение | | | Пол | | Возраст | | | Управленческий стаж | | | Должность | | Карьера | | УП |
|----|-------------------------------|----|---------------|-------|----|------|------|-----------------|-----------------|----------------|---------------------|-----|-----|-----------|----|---------|--|----|
| | | | Парф. | Косм. | ДР | Муж. | Жен. | 35 ⁻ | 36 ⁺ | 8 ⁻ | 9 ⁺ | РНЗ | РСЗ | МУК | УК | | | |
| 1 | Ориентация на достижения | 90 | 41 | 35 | 14 | 8 | 82 | 57 | 33 | 65 | 25 | 27 | 63 | 55 | 35 | 5,4 | | |
| 2 | Развитие других | 69 | 35 | 22 | 12 | 6 | 63 | 47 | 22 | 53 | 16 | 22 | 47 | 45 | 24 | 5,3 | | |
| 3 | Управление командой | 67 | 26 | 29 | 12 | 4 | 63 | 43 | 24 | 47 | 20 | 20 | 47 | 39 | 27 | 5,4 | | |
| 4 | Гибкость | 65 | 33 | 24 | 8 | 4 | 61 | 37 | 28 | 45 | 20 | 30 | 35 | 41 | 24 | 5,3 | | |
| 5 | Ориентация на миссию | 30 | 14 | 12 | 4 | 3 | 27 | 20 | 10 | 24 | 6 | 10 | 20 | 13 | 17 | 5,7 | | |
| 6 | Контроль | 42 | 20 | 15 | 8 | 8 | 35 | 29 | 14 | 29 | 14 | 18 | 25 | 32 | 10 | 5,2 | | |
| 7 | Объединение людей | 53 | 29 | 16 | 8 | 4 | 49 | 33 | 20 | 35 | 18 | 20 | 33 | 29 | 24 | 5,3 | | |
| 8 | Самоконтроль | 67 | 39 | 20 | 8 | 8 | 59 | 43 | 24 | 51 | 16 | 22 | 45 | 41 | 25 | 5,4 | | |
| 9 | Аналитическое мышление | 38 | 15 | 20 | 4 | 2 | 37 | 33 | 6 | 35 | 4 | 16 | 23 | 21 | 17 | 5,1 | | |
| 10 | Инициатива | 92 | 45 | 35 | 12 | 10 | 82 | 59 | 33 | 67 | 25 | 31 | 61 | 53 | 39 | 5,3 | | |
| 11 | Стратегическое влияние | 14 | 10 | 2 | 2 | 2 | 12 | 12 | 2 | 14 | 0 | 2 | 12 | 4 | 10 | 5,0 | | |
| 12 | Менеджерская экспертиза | 80 | 41 | 27 | 12 | 8 | 72 | 53 | 27 | 59 | 21 | 25 | 55 | 51 | 29 | 5,3 | | |
| 13 | Поиск информации | 55 | 25 | 24 | 6 | 8 | 47 | 35 | 20 | 39 | 16 | 16 | 39 | 33 | 22 | 5,3 | | |
| 14 | Уверенность в себе | 65 | 31 | 25 | 9 | 6 | 59 | 41 | 24 | 45 | 20 | 22 | 43 | 39 | 25 | 5,4 | | |
| 15 | Командное лидерство | 51 | 37 | 10 | 4 | 8 | 43 | 29 | 22 | 33 | 18 | 16 | 35 | 33 | 18 | 5,6 | | |
| 16 | Критическое мышление | 57 | 25 | 25 | 7 | 8 | 49 | 39 | 18 | 43 | 14 | 22 | 35 | 29 | 27 | 5,2 | | |
| 17 | Ориентация на партнерство | 71 | 30 | 31 | 10 | 4 | 67 | 49 | 22 | 53 | 18 | 24 | 47 | 35 | 35 | 5,4 | | |
| 18 | Межличностное понимание | 59 | 24 | 25 | 10 | 4 | 55 | 33 | 26 | 41 | 18 | 18 | 41 | 33 | 25 | 5,4 | | |
| 19 | Построение отношений | 78 | 37 | 35 | 6 | 10 | 68 | 51 | 27 | 55 | 23 | 24 | 54 | 55 | 24 | 5,4 | | |
| 20 | Директивность | 76 | 37 | 25 | 14 | 8 | 68 | 47 | 29 | 53 | 23 | 24 | 52 | 55 | 22 | 5,4 | | |
| 21 | Видение | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 5,0 | | |
| 22 | Вертикальная коммуникация | 4 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 0 | 4,5 | | |
| 23 | Конкретный стиль общения | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| 24 | Профессиональные предпочтения | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| 25 | Точная самооценка | 6 | 2 | 2 | 2 | 0 | 6 | 2 | 4 | 2 | 4 | 0 | 6 | 3 | 3 | 6,7 | | |
| 26 | Не боится отказа | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,3 | | |
| 27 | Аффилиация | 8 | 4 | 2 | 2 | 0 | 8 | 6 | 2 | 6 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5,0 | | |
| 28 | Навык письма | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,0 | | |
| 29 | Пунктуальность | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,0 | | |

Примечание. Σ – общий выбор; Парф., Косм., ДР – подразделения «Парфюмерия» (n = 24), «Косметика» (n = 20), «Департамент развития» (n = 7); ЛД – логистический департамент (начальники отделов, n = 7); Возраст: 35⁻ – до 35 лет; 36⁺ – 36 лет и старше; Управленческий стаж: 8⁻ – до 8 лет; 9⁺ – 9 лет и более; Должность: РНЗ – руководители низового звена; РСЗ – руководители среднего звена; МУК – малоуспешная карьера; УК – успешная карьера (быстрое продвижение в последующие годы); УП – управленческий потенциал. Все числа отражают проценты (%) выделения экспертами компетенций.



Таблица 3 / Table 3

Результаты экспертного выбора компетенций сотрудниками компании «Градиент» по процессным бизнес-подразделениям («процесс-менеджерами», $n = 18$)

Results of expert selection of competencies by "Gradient" company employees working in process-related departments ("Process managers", $n = 18$)

| № | Компетенция | Σ | Подразделения | | Пол | | Возраст | | Управленческий стаж | | | Должность | | Карьера | | УП |
|----|-------------------------------|----|---------------|----|------|------|---------|-----|---------------------|----|-----|-----------|-----|---------|-----|----|
| | | | РШК | ЛД | Муж. | Жен. | 35- | 36+ | 8- | 9+ | РНЗ | РСЗ | МУК | УК | | |
| 1 | Ориентация на достижения | 94 | 61 | 33 | 39 | 55 | 33 | 61 | 33 | 61 | 17 | 77 | 43 | 51 | 6,5 | |
| 2 | Развитие других | 28 | 16 | 12 | 12 | 16 | 10 | 18 | 10 | 18 | 4 | 24 | 16 | 12 | 6,5 | |
| 3 | Управление командой | 14 | 6 | 8 | 4 | 10 | 4 | 10 | 4 | 10 | 2 | 12 | 7 | 7 | 6,4 | |
| 4 | Гибкость | 12 | 10 | 2 | 6 | 6 | 2 | 10 | 4 | 8 | 2 | 10 | 6 | 6 | 6,2 | |
| 5 | Ориентация на миссию | 20 | 12 | 8 | 10 | 10 | 4 | 16 | 2 | 18 | 4 | 16 | 7 | 13 | 6,9 | |
| 6 | Контроль | 14 | 8 | 6 | 6 | 8 | 2 | 12 | 2 | 12 | 2 | 12 | 3 | 12 | 7,4 | |
| 7 | Объединение людей | 26 | 18 | 8 | 12 | 14 | 10 | 16 | 10 | 16 | 4 | 22 | 17 | 9 | 6,6 | |
| 8 | Самоконтроль | 28 | 18 | 10 | 10 | 18 | 8 | 20 | 10 | 18 | 4 | 24 | 12 | 16 | 6,8 | |
| 9 | Аналитическое мышление | 12 | 4 | 8 | 4 | 8 | 2 | 10 | 4 | 8 | 0 | 12 | 7 | 4 | 6,7 | |
| 10 | Инициатива | 28 | 18 | 10 | 10 | 18 | 10 | 18 | 10 | 18 | 4 | 24 | 12 | 16 | 6,4 | |
| 11 | Стратегическое влияние | 8 | 6 | 2 | 4 | 4 | 6 | 2 | 4 | 4 | 2 | 6 | 5 | 3 | 7,3 | |
| 12 | Менеджерская экспертиза | 28 | 18 | 10 | 14 | 14 | 10 | 18 | 10 | 18 | 4 | 24 | 12 | 16 | 6,6 | |
| 13 | Поиск информации | 20 | 16 | 4 | 6 | 14 | 10 | 10 | 10 | 10 | 4 | 16 | 12 | 9 | 6,1 | |
| 14 | Уверенность в себе | 22 | 10 | 12 | 8 | 14 | 8 | 14 | 8 | 14 | 4 | 18 | 13 | 9 | 6,7 | |
| 15 | Командное лидерство | 24 | 18 | 6 | 8 | 16 | 10 | 14 | 10 | 14 | 4 | 20 | 13 | 11 | 7,0 | |
| 16 | Критическое мышление | 22 | 10 | 12 | 8 | 14 | 6 | 16 | 6 | 16 | 2 | 20 | 9 | 13 | 6,8 | |
| 17 | Ориентация на партнерство | 24 | 14 | 10 | 6 | 18 | 10 | 14 | 10 | 14 | 6 | 18 | 14 | 10 | 6,6 | |
| 18 | Межличностное понимание | 18 | 10 | 8 | 4 | 14 | 6 | 12 | 8 | 10 | 6 | 12 | 12 | 6 | 6,6 | |
| 19 | Построение отношений | 28 | 16 | 12 | 14 | 14 | 6 | 22 | 6 | 22 | 4 | 24 | 13 | 15 | 6,6 | |
| 20 | Директивность | 22 | 12 | 10 | 6 | 16 | 8 | 14 | 6 | 16 | 4 | 18 | 9 | 13 | 7,1 | |
| 21 | Видение | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 6,0 | |
| 22 | Вертикальная коммуникация | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 6,0 | |
| 23 | Конкретный стиль общения | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 24 | Профессиональные предпочтения | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 25 | Точная самооценка | 4 | 2 | 2 | 4 | 0 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 8,0 | |
| 26 | Не боится отказа | 4 | 4 | 0 | 2 | 2 | 0 | 4 | 2 | 2 | 0 | 4 | 4 | 0 | 5,5 | |
| 27 | Аффилиация | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 28 | Навык письма | 4 | 2 | 2 | 0 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 4 | 2 | 2 | 6,5 | |
| 29 | Пунктуальность | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

Примечание. Σ – общий выбор; РШК – региональная штаб-квартира (начальники отделов, юридического, служб персонала, финансового отдела, бухгалтерии и др.); $n = 11$; «Департамент развития» $n = 7$; ЛД – логистический департамент (начальники отделов; $n = 7$); Возраст: 35- – до 35 лет; 36+ – 36 лет и старше; Управленческий стаж: 8- – до 8 лет; 9+ – 9 лет и более; Должность: РНЗ – руководители низового звена, РСЗ – руководители среднего звена; МУК – малоуспешная карьера; УК – успешная карьера (быстрое продвижение в последующие годы); УП – управленческий потенциал. Все числа отражают проценты (%) выделения экспертами компетенций.



Таблица 4 / Table 4

Корреляции частоты выборов 29–19–8–39 компетенций экспертами компании «Градиент» (n = 69) (фрагмент)
Correlation of frequency of choosing 29–19–8–39 competencies by “Gradient” company experts (n = 69) (fragment)

| Параметры | | 29 компетенций | | | 19 компетенций | | | 8 компетенций | | | 39 компетенций | | |
|--------------------------|-----------------|----------------|------|------|----------------|------|------|---------------|------|------|----------------|------|------|
| | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Пол | мужчины | 1 | ,955 | ,745 | 1 | ,745 | ,798 | 1 | ,683 | ,636 | 1 | ,971 | ,979 |
| | женщины | ,955 | 1 | ,798 | ,745 | 1 | ,965 | ,683 | 1 | ,906 | ,971 | 1 | ,995 |
| Возраст | до 35 лет | ,967 | ,993 | ,828 | ,798 | ,965 | 1 | ,636 | ,906 | 1 | ,979 | ,995 | 1 |
| | 36 лет и старше | ,968 | ,988 | ,772 | ,828 | ,932 | ,853 | ,827 | ,822 | ,568 | ,979 | ,992 | ,982 |
| Управленческий стаж | до 8 лет | ,964 | ,994 | ,855 | ,772 | ,973 | ,986 | ,658 | ,900 | ,984 | ,977 | ,996 | ,998 |
| | 9 лет и более | ,969 | ,982 | ,637 | ,855 | ,895 | ,837 | ,814 | ,846 | ,610 | ,980 | ,988 | ,980 |
| Должность | РНЗ | ,939 | ,988 | ,870 | ,637 | ,924 | ,873 | ,379 | ,897 | ,909 | ,960 | ,992 | ,986 |
| | РСЗ | ,978 | ,993 | ,816 | ,870 | ,964 | ,963 | ,895 | ,930 | ,820 | ,986 | ,996 | ,996 |
| Карьера | МУК | ,970 | ,989 | ,734 | ,816 | ,941 | ,932 | ,634 | ,932 | ,890 | ,980 | ,993 | ,992 |
| | УК | ,956 | ,980 | ,272 | ,734 | ,874 | ,853 | ,750 | ,788 | ,722 | ,971 | ,987 | ,985 |
| Управленческий потенциал | | ,557 | ,533 | 1 | ,272 | -,76 | -,04 | ,450 | ,269 | ,289 | ,755 | ,727 | ,736 |

Примечание. РНЗ – руководители низового звена, РСЗ – руководители среднего звена, МУК – малоуспешная карьера, УК – успешная карьера.

корреляции составляли $r = 0,953$ (см. табл. 4). То же – и при анализе массива из 39 компетенций, 10 из которых оценивались как единица; в этом случае корреляции составляли не менее чем $r = 0,940$. Отличие от интеркорреляций вышеуказанных расчетов не превышает 0,010, поэтому не приводится. Различия между суждениями экспертов из *общей выборки и сотрудников одной компании* (69 чел.) и в случае расчетов матриц 39 компетенций были незначительными. Другими словами, при увеличении длины списка компетенций (или числа анализируемых переменных) различия между всеми выделенными группами экспертов нивелируются.

Завершающей частью анализа данных был линейный корреляционный анализ разделенных матриц – суждений «р-менеджеров» и «п-менеджеров» (экспертов, деятельность которых оценивается объемом продаж – образно говоря, реальных результатов, – и экспертов, отвечающих за логистику, за перемещение товаров внутри компании – «рациональность логистики») (см. табл. 2, 3). Даже на уровне «сырых оценок» проявляются различия в суждениях экспертов разных групп – «р-менеджеров» и «п-менеджеров». Для корреляционного анализа были взяты матрицы 29 и 19 компетенций (так как уже в отношении первых восьми имело место заметное расхождение в оценках их значимости, эти матрицы не анализировались). При сравнении двух матриц корреляций видно такое же поступенчатое усиление различий между всеми выделенными группами (мужчинами и женщинами, менеджерами молодыми и более старшего возраста, менее и

более опытными и др.), как и в общих матрицах оценок экспертов из «Градиента» (табл. 4, 5, 6).

В оценках «р-менеджеров» и «п-менеджеров» также поэтапно ослабевало сходство между суждениями мужчин и женщин (0,844–0,445 и 0,932–0,910), как и между молодыми (до 35 лет) и менеджерами более старшего возраста (0,943–0,755 и 0,922–0,910), менее опытными (стаж до 8 лет) и более опытными управленцами (0,940–0,762 и 0,924–0,892), руководителями низового звена управления и низового звена (0,952–0,742 и 0,932–0,910), сотрудниками с малоуспешной и успешной карьерой (0,910–0,554 и 0,910–0,882). Оценки «р-менеджеров» с высоким управленческим потенциалом слабо коррелировали с общегрупповыми оценками (от 0,512 до 0,554) при анализе массива из 29 компетенций, такие связи отсутствовали при анализе матрицы 19 компетенций (имели место незначительные колебания около границы нуля) (см. табл. 6). Оценки «п-менеджеров» с высоким потенциалом слабо коррелировали с общегрупповыми оценками (от 0,352 до 0,414) и также снижались до нуля при анализе матриц из 19 компетенций (см. табл. 5, 6).

Заметно меньшей вариацией при анализе разных по величине массивов отличались суждения экспертов, работающих в одном подразделении, как в подгруппе «р-менеджеров», так и «п-менеджеров» (см. табл. 2, 3). Если связи между суждениями экспертов (работников разных подразделений, мужчин, женщин, молодых, зрелых и пр.) при анализе матрицы из 29 компетенций находились на уровне 0,900–0,970 и лишь незначительно ослабевали при анализе матрицы из 19



Таблица 5/ Table 5

**Корреляции частоты выборов 29–19 компетенций экспертами компании «Градиент»
(«результат-менеджеры», n = 51) (фрагмент)**
**Correlation of frequency of choosing 29-19 competencies by “Gradient” company experts
 (“result-managers”, n = 51) (fragment)**

| Параметры | | 29 компетенций | | | | | | 19 компетенций | | | | | |
|--------------------------|-----------------|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|----------------|-----|------|-----|-----|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Пол | мужчины | 1 | ,84 | ,86 | ,86 | ,86 | ,87 | 1 | ,44 | ,52 | ,53 | ,5 | ,58 |
| | женщины | ,84 | 1 | ,99 | ,97 | ,99 | ,97 | ,44 | 1 | ,95 | ,9 | ,97 | ,86 |
| Возраст | до 35 лет | ,86 | ,99 | 1 | ,94 | 1 | ,94 | ,52 | ,95 | 1 | ,75 | ,99 | ,74 |
| | 36 лет и старше | ,86 | ,97 | ,94 | 1 | ,95 | ,99 | ,53 | ,9 | ,75 | 1 | ,81 | ,96 |
| Управленческий стаж | до 8 лет | ,86 | ,99 | 1 | ,95 | 1 | ,94 | ,5 | ,97 | ,99 | ,81 | 1 | ,76 |
| | 9 лет и более | ,87 | ,97 | ,94 | ,99 | ,94 | 1 | ,58 | ,86 | ,74 | ,96 | ,76 | 1 |
| Должность | РНЗ | ,84 | ,98 | ,97 | ,95 | ,97 | ,95 | ,41 | ,87 | ,82 | ,79 | ,84 | ,76 |
| | РСЗ | ,87 | ,99 | ,99 | ,97 | ,99 | ,96 | ,57 | ,96 | ,94 | ,89 | ,95 | ,86 |
| Карьера | МУК | ,87 | ,98 | ,98 | ,96 | ,98 | ,94 | ,55 | ,91 | ,91 | ,8 | ,93 | ,75 |
| | УК | ,86 | ,96 | ,95 | ,93 | ,95 | ,94 | ,53 | ,77 | ,75 | ,74 | ,73 | ,79 |
| Управленческий потенциал | | ,51 | ,55 | ,55 | ,55 | ,55 | ,54 | 0 | -,1 | ,289 | -,2 | -,1 | ,08 |

Примечание. РНЗ – руководители низового звена, РСЗ – руководители среднего звена, МУК – малоуспешная карьера, УК – успешная карьера.

Таблица 6/ Table 6

**Корреляции частоты выборов 29–19 компетенций экспертами компании «Градиент», %
(«процесс-менеджеры», n = 18) (фрагмент)**
**Correlation of frequency of choosing 29-19 competencies by “Gradient” company experts, %
 (“process-managers”, n = 18) (fragment)**

| Параметры | | 29 компетенций | | | | | | 19 компетенций | | | | | |
|---------------------|-----------------|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Пол | мужчины | 1 | ,93 | ,92 | ,98 | ,92 | ,98 | 1 | ,91 | ,9 | ,98 | ,89 | ,98 |
| | женщины | ,93 | 1 | ,97 | ,97 | ,97 | ,97 | ,91 | 1 | ,97 | ,95 | ,97 | ,95 |
| Возраст | до 35 лет | ,92 | ,97 | 1 | ,92 | ,99 | ,93 | ,9 | ,97 | 1 | ,91 | ,99 | ,91 |
| | 36 лет и старше | ,98 | ,97 | ,92 | 1 | ,93 | 1 | ,98 | ,95 | ,91 | 1 | ,9 | 1 |
| Управленческий стаж | до 8 лет | ,92 | ,97 | ,99 | ,93 | 1 | ,92 | ,89 | ,97 | ,99 | ,9 | 1 | ,89 |
| | 9 лет и более | ,98 | ,97 | ,93 | 1 | ,92 | 1 | ,98 | ,95 | ,91 | 1 | ,89 | 1 |
| Должность | РНЗ | ,9 | ,96 | ,95 | ,93 | ,94 | ,93 | ,87 | ,95 | ,94 | ,91 | ,93 | ,91 |

Примечание. РНЗ – руководители низового звена.

компетенций (до 0,644–0,972) у «р-менеджеров», то они почти не изменялись у «п-менеджеров». Как и ожидалось, более независимыми оставались суждения экспертов с высоким управленческим потенциалом и суждения мужчин – «р-менеджеров» (см. табл. 5, 6). (Отдельной темой, здесь не обсуждаемой, нужно признать результаты анализа транспонированных матриц).

Обсуждение результатов исследования

Результаты цикла расчетов показали:

1) «эталонные» перечни компетенций, представленные в зарубежных источниках, не являются завершенными, полными, универсальными, равно пригодными для оценки компетенций менеджеров современных российских компаний;

2) оптимизированные перечни компетенций (эмпирически выделенных на представительных группах российских менеджеров) более адекватны;

3) в оптимизированном перечне из 29 компетенций различаются три группы качеств (выделяемых не менее чем 66, 50 и 20% экспертов и выделяемых лишь в единичных случаях). Примечательно, что даже при возможности бесконечного расширения (при инструкции: «...выбрать не менее 13 компетенций») экспертами было выбрано 29 компетенций при среднем выборе каждой из них, равном 43,3%, т. е. среднее число выборов составило 12,6 компетенции, в том числе восемь компетенций выбирались лишь в отдельных случаях, а одна не получила ни одного выбора. Другими словами, даже в базовых, «классических» перечнях компетенций может



быть избыток, эти списки могут быть чрезмерно велики в плане оценки конкретных субъектов, исполняющих конкретные рабочие функции; при экспертизе эксперты «прошли по нижней кромке»);

4) три группы компетенций различаются как по частоте их выделения экспертами, так и по тесноте взаимосвязей (интеркорреляций). Можно предполагать, что эти три группы образуют три уровня (или структуру и подструктуры) в общей организации компетенций. Центральный уровень (или структуру) можно условно различать как «ядро», два других – как «оболочки» (пояса, подуровни, подструктуры);

5) имеют место выраженные предпочтения в оценках компетенций представителями разных групп экспертов, различающихся по полу, возрасту, стажу управленческой деятельности, должности, компании. Так, женщины компетенции из предложенного им перечня выбирали в 2–7 раз чаще, чем мужчины, более молодые эксперты – в 1,5–4,3 раза чаще, чем более зрелые менеджеры, менее опытные выделяли разные компетенции в 1,5–4,0 раза чаще, чем более опытные управленцы; лица, занимающие должности руководителей низового звена, – в 2–5 раз чаще, чем руководители среднего звена (см. табл. 1);

6) при разных объемах анализируемых переменных (длине списка компетенций) мера сходства / различия в оценке разными экспертами значимости компетенций для эффективной деятельности менеджера заметно различается (см. табл. 4–6).

При анализе базового списка из 29 компетенций различия между суждениями экспертов были минимальны (корреляции связей между оценками представителей разных групп находятся в интервале 0,930–0,990) (см. табл. 4). Этот список можно условно считать «достаточным и избыточным». При анализе списка из 19 компетенций выявляются различия между суждениями представителей разных групп (до уровня 0,482–0,596). Этот список также можно условно считать «достаточным и необходимым». При анализе списка из 8 компетенций различия между суждениями представителей разных групп заметно возрастают (до уровня 0,373–0,401, при этом большая часть связей была в интервале 0,600–0,900). Этот список можно считать «необходимым базовым». При анализе расширенного списка из 39 компетенций (представленного как базовыми, так и экспериментально введенными в матрицу) различия между суждениями представителей разных групп минимизируются (большая часть связей находится в интервале 0,970–0,990) (см. табл. 4). Этот список назван «избыточным, чрезмерным». Другими словами, явно выделяются небольшое «ядро» базовых, ключевых качеств и несколько «поясов» («об-

лочек», «подуровней») – более или менее значимых (универсальных, актуальных) компетенций для «эффективной деятельности менеджера» в разных компаниях. Иначе говоря, есть некая общая структура управленческих компетенций, отражающая деятельность менеджеров – руководителей низового и среднего звена управления коммерческих компаний, и есть несколько подструктур – групп актуализируемых качеств субъектов в разных сферах деятельности, выполняющих разные управленческие функции.

Если в отношении формальных признаков (пола, возраста, стажа, должности) выявленные различия монотонно усиливаются, то в отношении «содержательных» (успешность карьеры и потенциал) они были даже контрастными – коэффициенты корреляции достигали отрицательных значений. Другими словами, «содержательные» характеристики менеджеров оказались более «чувствительны» к выбору (и/или предпочтениям) разных компетенций и к «длине ряда» оцениваемых качеств. Последний факт формирует другой план следствий: 1) за перечнем компетенций («длиной ряда», «списком компетенций», компонентным составом) стоит вопрос структуры компетенций; 2) у представителей разных групп, выделяемых по разным признакам, различаются не только состав, но и, вероятно, структура компетенций; 3) все формальные экстенсивные признаки (возраст, стаж, должность) «работают» однонаправленно, т. е. в профессиональном становлении субъекта они играют сходную роль, вносят одинаковую «лепту» в оценку значимости тех или иных компетенций.

Сравнительно незначительное отличие оценок лиц с малоуспешной карьерой (согласно корреляционным связям) от общевыборочных и более выраженное отличие оценок менеджеров с успешной карьерой указывает на то, что с опытом, с профессиональным продвижением и, вероятно, большей успешностью субъектов происходят большие изменения в их оценках, в их предпочтениях. «Застой» специалиста в профессионализме, в должности не приводит к заметным изменениям в его представлениях о значимости тех или иных компетенций; представления малоуспешных субъектов характеризуются тривиальностью суждений, близких к статистически средним оценкам. Разнонаправленные вариации суждений о компетенциях менеджеров с низким управленческим потенциалом объясняются сравнительно неустоявшейся или неоптимальной структурой их компетенций. Напротив, меньшие вариации суждений о компетенциях менеджеров с высоким управленческим потенциалом можно объяснить более «устоявшейся», оптимальной структурой их компетенций.

Субъективные различия в оценках экспертов нивелируются при расширении списка объектов,



подлежащих оценке. Это может быть следствием как статистических эффектов, так и содержания предмета исследования. Но поскольку при качественном и поуровневом корреляционном анализе получены весомые аргументы, объясняющие субъективные причины выявляемых искажений, можно утверждать следующее: 1) число (списки, ряды) компетенций, влияющих на эффективность работы менеджеров, не безгранично; 2) компетенции группируются по степени их важности (и / или универсальности) для работы управленцев; 3) они различаются с учетом специфики работы; 4) одним из факторов выделения менеджерами компетенций как актуальных (оценки, выбора, предпочтений) выступает их «связанность» – взаимная обусловленность, их место в общем «целом», их позиция и роль в общей структуре компетенций, а также в общей эволюции менеджера как профессионала.

Сопоставление суждений «р-менеджеров» и «п-менеджеров» в завершающей части подтвердило рабочие гипотезы и обозначило «тренд» описания закономерностей суждений экспертов. Суждения людей, даже если они и выступают в качестве «экспертов», всегда субъективны, пристрастны, определяются особенностями профессиональной картины мира, актуальными трудовыми функциями и пр. При последовательно дифференцированном анализе: *общая выборка* (103 чел.) – *сотрудники одной компании* (69 чел.) – *сотрудники одной специализации* (51 и 18 чел.) – видно усиление различий между представителями разных социальных групп. Усиление различий между подгруппами «р-менеджеров», работающих в разных подразделениях, можно объяснить и тем, что в разных видах деятельности даже в границах одной компании «результаты» чаще разнятся, как и варианты вознаграждения за труд (при всем стремлении руководства к поощрению индивидуального вклада сотрудников). Напротив, большую инвариантность суждений экспертов – «п-менеджеров» можно объяснить тем, что субъекты, обеспечивающие «процессы» согласования деятельности отдельных людей и подразделений, должны ориентироваться на согласованность всех «процессов» в рамках «целого», когда любое «слабое звено» может затормозить или даже остановить всю деятельность большой группы. И формы вознаграждения руководством здесь унифицируются, легче приводятся к «единому знаменателю» – к зависимости индивидуальной работы от общей успешности. Другими словами, как формы «результатов» работы субъекта, так и вознаграждение за труд также выступают факторами, влияющими на представления менеджеров о компетенциях.

Такое же усиление различий между представителями разных социальных групп видно при другом варианте дифференцированного анализа:

увеличенная матрица (39 переменных) – *общая матрица* (29 компетенций) – *сокращенная* (19) – *минимальная* (8 компетенций). Если в отношении больших «списков компетенций» можно говорить, что все они важны, то в отношении оптимальных (в нашем случае 8 компетенций) явно проявляется их «привязанность» к конкретной деятельности человека, к *структуре компетенций*. Последнее также связано с возрастом, опытом, квалификацией, потенциалом субъекта и пр. В серии расчетов реально оцениваемых экспертами компетенций и гипотетически допускаемых результатов при расширении списка компетенций до 39 наиболее контрастными стали результаты анализа матрицы из 8 компетенций, мало выраженными – 29, отсутствующими – 39 компетенций. Другими словами, *субъективные различия в оценках экспертов нивелируются при расширении списка объектов*, подлежащих оценке. Это может быть следствием как статистических эффектов, так и содержания предмета исследования. Способами выявления особенностей организации компетенций стали методы, названные нами «поуровневый и дифференцированный анализ», а также «моделирование» (изменение размера исходных матриц; анализ транспонированных матриц, в данной статье не рассматриваемый). Рабочие гипотезы получили подтверждение.

В целом результаты представленного исследования согласованы и соответствуют литературным материалам в плане выделения сходных качеств менеджеров [2, 4, 7, 8, 11, 20, 21, 24]. В плане выявления роли статуса, структурной позиции, индивидуальных особенностей экспертов в выделении ими отдельных компетенций они отличаются научной новизной. Выделенные исследователями компетенции чаще представляются как универсальные, равно важные для всех представителей данной профессии [16, 17, 20], при этом заметное расхождение выявленных наборов компетенций с аналогичными у других исследователей не смущает и не «озадачивает».

Выводы

1. Эксперты (сотрудники российских компаний) из состава исходного (базового) перечня компетенций, описанных зарубежными специалистами, выделяют как актуальную для российских менеджеров лишь часть компетенций. Среди общего набора компетенций выделяются небольшое «ядро» базовых, ключевых качеств и несколько «поясов» («оболочек», «уровней») – менее значимых или менее универсальных компетенций, сопряженных с эффективной деятельностью менеджера в разных сферах.

2. Оценки менеджерами компетенций как актуальных (важных, значимых и / или предпочитаемых) различаются в зависимости от инди-



видуальных особенностей экспертов – пола, возраста, опыта, должности, успешности карьеры, управленческого потенциала.

3. Оценки менеджерами компетенций как актуальных различаются в зависимости от профессиональных задач и форм вознаграждения за труд. Унификация типовых форм вознаграждения у «процесс-менеджеров» сопряжена с унификацией их представлений об актуальных компетенциях; дифференцирование форм вознаграждения у «результат-менеджеров» сопряжено с усилением вариативности их представлений об актуальных компетенциях менеджеров.

4. Оптимальными для решения как научных, так и прикладных задач можно считать перечни компетенций в интервале 15–20 качеств. При этом базовый список из 29 компетенций можно условно считать «достаточным и избыточным», перечень до 19–20 компетенций – «достаточным и необходимым», список из 8–10 «ядерных» компетенций – «необходимым базовым».

5. Одним из инструментов выявления особенностей компетенций и их организации может быть метод исследования, условно названный нами «моделирование» (дифференцированный и поуровневый анализ исходных матриц).

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-29-07209/к «Социально-психологические ресурсы жизнеспособности человека в условиях неопределенности»).

Библиографический список

1. *Верещагина Л. А., Горюнова Л. Н., Круглова М. А., Шильков А. М.* Профессионально важные качества работников восстановительного поезда // Труды междунар. науч.-практ. конф. «Психология труда, инженерная психология и эргономика 2014» (Эрго 2014, С.-Петербург, 3–5 июня 2014 г.) / под ред. А. Н. Анохина, П. И. Падерно, С. Ф. Сергеева. Тверь : МОО «Эргономическая ассоциация», 2014. С. 212–216.
2. Позитивная психология менеджмента / под ред. Г. С. Никифорова. М. : Проспект, 2017. 320 с.
3. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности : теория и практика / под ред. Г. С. Никифорова. СПб. : Речь, 2010. 816 с.
4. *Почебут Л. Г., Чикер В. А.* Организационная социальная психология : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2002. 298 с.
5. *Толочек В. А.* Психология труда. 3-е изд., доп. СПб. : Питер, 2019. 480 с.
6. *McClelland D. C.* Testing for competence rather than for intelligence // *American Psychologist*. 1973. № 28. P. 1–14.
7. *Башкин Е. Б.* Эффективность стратегических ассессмент-сессий в развитии профессиональных компетенций : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 24 с.
8. *Мартыросова Н. В.* Психологическое обеспечение расстановки кадров в подразделениях охраны общественного порядка органов внутренних дел : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2014. 185 с.
9. *Машикова А. С.* Формирование модели компетенций для руководителей среднего звена на основе организации опытно-экспериментальной работы // *Известия Уральского федерального университета: Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры*. 2011. Т. 89, № 2. С. 197–206.
10. *Машикова А. С.* Особенности предпочтения субъектами совместной деятельности компетенций менеджеров (на примере менеджеров российской коммерческой компании) // *Вестн. ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки*. 2019. № 4 (50). С. 93–96.
11. *Вудкок М., Фрэнсис Д.* Раскрепощенный менеджер. М. : Дело, 1991. 320 с.
12. *Спенсер Л. М., Спенсер С. М.* Компетенции на работе. М. : НИРРО, 2005. 384 с.
13. *Толочек В. А.* Компетентностный подход и ПВК-подход : возможности и ограничения // *Вестн. СПбГУ. Психология*. 2019. Т. 9, вып. 2. С. 123–137. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2019.202>
14. *Уиддем С., Холлифорд С.* Руководство по компетенциям. М. : НИРРО, 2003. 224 с.
15. *Boyatzis R. E.* The Competent Manager : A model for effective performance. Chichester : John Wiley & Sons, 1982. 310 p.
16. *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М. : Академия, 2004. 320 с.
17. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности человека. М. : Институт психологии РАН, 2013. 464 с.
18. *Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С.* Синдром выгорания : диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2005. 336 с.
19. *Капцов А. В.* Модель отбора персонала // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии / отв. ред. А. Н. Занковский, А. Л. Журавлев. М. : Институт психологии РАН, 2018. С. 64–76.
20. *Карпов А. В.* Психология менеджмента. М. : Гардарики, 1999. 582 с.
21. *Шингаев С. М.* Психологическое обеспечение профессионального здоровья менеджеров. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2011. 192 с.
22. *Толочек В. А.* Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Методики профессионального отбора. М. : Юрайт, 2018. 186 с.
23. *Поваренков Ю. П., Слепко Ю. Н., Цымбалюк А. Э.* Системогенез деятельности профессионала. Ярославль : РИО ЯрГПУ, 2019. 162 с.
24. Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. СПб. : Питер, 2006. 607 с.
25. *Barnett R.* The Limits of Competence : Knowledge, Higher Education and Society. Buckingham, UK : Open University Press, 1994. 224 p.



26. Barren G. V., Depinet R. L. A reconsideration of testing for competence rather than intelligence // *American Psychologist*. 1991. Vol. 46, № 10. P. 1012–1024. DOI: 10.1037/0003-066X.46.10.1012
27. Boreham N. A theory of collective competence : Challenging the neo-liberal individualisation of performance at work // *British Journal of Educational Studies*. 2004. Vol. 52, iss. 1. P. 5–17. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2004.00251.x
28. Deist le F. O., Winterton J. What Is Competence? // *Human Resource Development International*. 2005. Vol. 8, iss. 1. P. 27–47. DOI: 10.1080/1367886042000338227
29. Pearn M. A., Kandola R. S. Designing and achieving competency : a competency-based approach to developing people and organizations // *Identifying competencies* / eds. R. Boam, P. Sparrow. Maidenhead : McGraw-Hill, 1992. P. 31–49.
30. Ros M., Schwartz S. H., Surkiss S. Basic Individual values, work values, and the meaning of work // *Applied Psychology*. 1999. Vol. 48, iss. 1. P. 49–71. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1999.tb00048.x
31. Woodruffe C. Competent by any other name // *Personnel Management*. 1991. № 9. P. 12–24.
32. Bates I. The Competence Movement and the National Vocational Qualification Framework : The widening parameters of research // *British Journal of Education and Work*. 1995. Vol. 8, iss. 2. P. 5–13. DOI: 10.1080/0269000950080201

Образец для цитирования:

Толочек В. А., Машкова А. С. Компетенции менеджеров: факторы «необходимости и достаточности» в описании и объяснении феномена // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2020. Т. 9, вып. 3 (35). С. 249–262. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-249-262>

Managerial Competencies: Factors of “Necessity and Sufficiency” in the Description and Explanation of the Phenomenon

Vladimir A. Tolochek, Anna S. Mashkova

Vladimir A. Tolochek, <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 13 Yaroslavskaya St., Moscow 129366, Russia, tolochekva@mail.ru

Anna S. Mashkova, <https://orcid.org/0000-0003-3824-1478>, ANVARO GROUP LLC, 2 Ozernaya St., Khimki Moscow Region 141401, Russia, ania_12@mail.ru

The study discusses results of the series of studies of competencies and features of their evaluation by managers (69 people) of different gender, age, length of employment, managerial experience, and positions, who are working in different companies. Hypotheses: 1. There are more and less relevant competencies among those that are evaluated as in-demand ones. 2. Competencies, which are evaluated as in-demand ones, are associated with evolution of managers as subjects. 3. Within the structure of managerial in-demand competencies, we can single out groups of qualities that differ in their role in the activities of subjects. Differentiated level-by-level analysis of assessments made by different groups of experts was carried out (analysis of 29 selected competencies; 19 were identified by at least 40% of experts; 8 were identified by at least 66% of experts; analysis of an expanded list of 39 competencies). Experts differed by gender, age, length of managerial work, position, career success, managerial potential, divisions within the company and type of activity (“result managers”, “process managers”). Conclusions: Evaluation of relevant (important, significant and/or preferred) managerial competencies vary depending on individual characteristics of experts (gender, age, experience, position, career success, managerial potential). 3. Lists of competencies containing the interval of 15–20 qualities can be considered optimal for solving both scientific and applied problems. The basic list of 29 competencies can be conditionally considered “sufficient and redundant”; the list of up to 19–20 competencies can be considered as “sufficient and necessary”; and the list of 8–10 “nuclear” competencies can be considered as “necessary basic” one. Managers’ evaluations of relevant competencies vary

depending on professional tasks and forms of work remuneration. Unification of standard forms of remuneration for “process managers” involves the unification of their ideas about relevant competencies; differentiation of the forms of remuneration for “result managers” is associated with an increase in the variability of their ideas about the in-demand competencies of managers.

Keywords: competencies, managers, experts, evaluations, preferences, “result managers”, “process managers”, differentiated analysis, “core”, “shell”.

Received: 02.03.2020 / Accepted: 25.06.2020 / Published: 30.09.2020

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. 19-29-07209ук “Socio-Psychological Resources of Human Vitality under Uncertainty”).*

References

1. Vereshchagina L. A., Goryunova L. N., Kruglova M. A., Shil'kov A. M. Professionally Important Qualities of Workers of a Recovery Train. In: A. N. Anokhin, P. I. Paderno, S. F. Sergeyev, eds. *Trudy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Psikhologiya truda, inzhenernaya psikhologiya i ergonomika 2014» (Ergo 2014, S.-Peterburg 3–5 iyunya 2014* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Labor Psychology, Engineering Psychology and Ergonomics 2014” (Ergo 2014, Saint Petersburg, June 3–5, 2014)]. Tver, MOO “Ergonomicheskaya assotsiatsiya” Publ., 2014, pp. 212–216 (in Russian).
2. G. S. Nikiforov, ed. *Positivnaya psikhologiya menedzhmenta* [Positive Management Psychology]. Moscow, Prospekt Publ., 2017. 320 p. (in Russian).
3. G. S. Nikiforov, ed. *Psikhologicheskoye obespecheniye professional'noy deyatel'nosti: teoriya i praktika* [Psychological Support of Professional Activity: Theory and Practice]. St. Petersburg, Rech Publ., 2010. 816 p. (in Russian).



4. Pochebut L. G., Chiker V. A. *Organizatsionnaya sotsial'naya psikhologiya* [Organizational Social Psychology]. St. Petersburg, Rech Publ., 2002. 298 p. (in Russian).
5. Tolochek V. A. *Psikhologiya truda* [Psychology of Labor]. 3rd ed. St. Petersburg, Piter Publ., 2019. 480 p. (in Russian).
6. McClelland D. C. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 1973, no. 28, pp. 1–14.
7. Bashkin Ye. B. *Effektivnost' strategicheskikh assessment-sessiy v razvitiy professional'nykh kompetentsiy* [Effectiveness of Strategic Assessment Sessions in Development of Professional Competencies]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 2010. 24 p. (in Russian).
8. Martirosova N. V. *Psikhologicheskoye obespecheniye rasanovki kadrov v podrazdeleniyakh okhrany obshchestvennogo poryadka organov vnutrennikh del* [Psychological Support for the Placement of Personnel in Units of Public Order Protection of Internal Affairs Bodies]. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). St. Petersburg, 2014. 185 p. (in Russian).
9. Mashkova A. S. Building a Competency Model for the Middle Level Managers on the Basis of Experimental Work. *Izvestia Ural Federal University Journal. Series 1. Issues in Education, Science and Culture*, 2011, vol. 89, no. 2, pp. 197–206 (in Russian).
10. Mashkova A. S. Features of preference by subjects of joint activity of managerial competencies. *Vestnik Yaroslavs-kogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki*, 2019, no. 4 (50), pp. 93–96 (in Russian).
11. Vudkok M., Frensis D. *Raskreposhchenny menezher* [A liberated manager]. Moscow, Delo Publ., 1991. 320 p. (in Russian, transl. from English).
12. Spenser L. M., Spenser S. M. *Kompetentsii na rabote* [Competencies at work]. Moscow, HIPPO Publ., 2005. 384 p. (in Russian, transl. from English).
13. Tolochek V. A. Competence and PCC approach: opportunities and limitations. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 2019, vol. 9, iss. 2, pp. 123–137 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2019.202>
14. Widdet S., Holliford S. *Rukovodstvo po kompetentsiyam* [The Competencies Handbook]. Moscow, HIPPO Publ., 2003. 224 p. (in Russian, transl. from English).
15. Boyatzis R. E. *The Competent Manager: A model for effective performance*. Chichester, John Wiley & Sons, 1982. 310 p.
16. Mitina L. M. *Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya* [Psychology of Teacher's Labor and Professional Development]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 320 p. (in Russian).
17. Shadrikov V. D. *Psikhologiya deyatel'nosti cheloveka* [Psychology of human activity]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2013. 464 p. (in Russian).
18. Vodop'yanova N. Ye., Starchenkova Ye. S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention]. St. Petersburg, Piter Publ., 2005. 336 p. (in Russian).
19. Kaptsov A. V. Personnel Selection Model. In: A. N. Zankovskiy, A. L. Zhuravlev, eds. *Sovremennoye sostoyaniye i perspektivy razvitiya psikhologii truda i organizatsionnoy psikhologii* [Current Status and Development Prospects of Labor Psychology and Organizational Psychology]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2018, pp. 64–76 (in Russian).
20. Karpov A. V. *Psikhologiya menedzhmenta* [Management Psychology]. Moscow, Gardariki Publ., 1999. 582 p. (in Russian).
21. Shingayev S. M. *Psikhologicheskoye obespecheniye professional'nogo zdorov'ya menedzherov* [Psychological Support of Managers' Professional Health]. St. Petersburg, SPbGU Publ., 2011. 192 p. (in Russian).
22. Tolochek V. A. *Psikhologicheskoye obespecheniye professional'noy deyatel'nosti. Metodiki professional'nogo otbora* [Psychological Support of Professional Activities. Professional Selection Methods]. Moscow, Yurayt Publ., 2018. 186 p. (in Russian).
23. Povarenkov Yu. P., Slepko Yu. N., Tsybalyuk A. E. *Sistemogenez deyatel'nosti professionala* [Systemogenesis of a Professional's Activity]. Yaroslavl, RIO YarGPU Publ., 2019. 162 p. (in Russian).
24. Nikiforov G. S., ed. *Psikhologiya zdorov'ya* [The Psychology of Health]. St. Petersburg, Piter Publ., 2006. 607 p. (in Russian).
25. Barnett R. *The limits of competence: Knowledge, higher education and society*. Buckingham, UK, Open University Press, 1994. 227 p.
26. Barren G. V., Depinet R. L. A reconsideration of testing for competence rather than intelligence. *The American Psychologist*, 1991, vol. 46, no. 10, pp. 1012–1024. DOI: [10.1037/0003-066X.46.10.1012](https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.10.1012)
27. Boreham N. A theory of collective competence: Challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies*, 2004, vol. 52, iss. 1, pp. 5–17. DOI: [10.1111/j.1467-8527.2004.00251.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00251.x)
28. Deist le F. O., Winterton J. What Is Competence? *Human Resource Development International*, 2005, vol. 8, iss. 1, pp. 27–47. DOI: [10.1080/1367886042000338227](https://doi.org/10.1080/1367886042000338227)
29. Pearn M. A., Kandola R. S. Designing and achieving competency: a competency-based approach to developing people and organizations. In: R. Boam, P. Sparrow, eds. *Identifying Competencies*. Maidenhead, McGraw-Hill, 1992, pp. 31–49.
30. Ros M., Schwartz S. H., Surkiss S. Basic Individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology: An International Review*, 1999, vol. 48, iss. 1, pp. 49–71. DOI: [10.1111/j.1464-0597.1999.tb00048.x](https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00048.x)
31. Woodruffe C. Competent by any other name. *Personnel Management*, 1991, no. 9, pp. 12–24.
32. Bates I. The competence movement and the National Vocational Qualification framework: The widening parameters of research. *British Journal of Education & Work*, 1995, vol. 8, iss. 2, pp. 5–13. DOI: [10.1080/0269000950080201](https://doi.org/10.1080/0269000950080201)

Cite this article as:

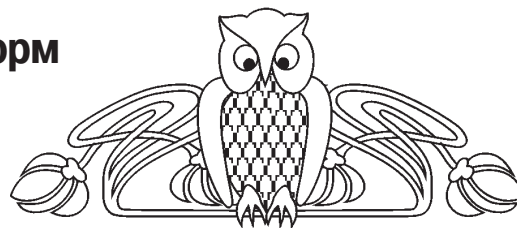
Vladimir A. Tolochek, Anna S. Mashkova. Managerial Competencies: Factors of “Necessity and Sufficiency” in the Description and Explanation of the Phenomenon. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 3 (35), pp. 249–262 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-249-262>



УДК 316.62

Взаимосвязь перфекционизма и форм социальной активности молодежи разных возрастных групп

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 заключается в установлении взаимосвязи перфекционизма и форм социальной активности личности учащейся молодежи. В исследовании приняли участие представители разновозрастных групп учащейся молодежи ($N = 236$) – старшеклассники общеобразовательных школ ($n = 118$) и студенты вузов г. Саратова и Саратовского региона в возрасте 17–19 лет. В качестве методического инструментария применены анкета, направленная на регистрацию различных форм социальной активности и степени их выраженности (Р. М. Шамионов, И. В. Арндачук, Е. Е. Бочарова и др.,) и «Многомерная шкала перфекционизма» (Multidimensional Perfectionism Scale, P. L. Hewitt, G. L. Flett; адаптация И. И. Грачевой) для исследования соотношения выраженности параметров перфекционизма. Предположено наличие разнонаправленной взаимосвязи меры выраженности параметров перфекционизма и самооценки разных форм социальной активности личности в зависимости от ее социально-возрастного статуса. Установлено, что представители школьной и студенческой молодежи отличаются в большей мере интернальным локусом перфекционизма на фоне отсутствия чрезмерного следования чужим эталонам, стандартам. Зафиксирована как тенденция отрицательная динамика в частоте проявления взаимосвязей перфекционизма и форм социальной активности – максимальное их количество у представителей школьной молодежи и снижение среди студенческой молодежи. Обнаружена амбивалентность функционального проявления интернального перфекционизма – разветвление диапазона форм социальной активности у представителей школьной молодежи на фоне свертывания активности в субкультурной форме деятельности, а у представителей студенческой молодежи актуализация деятельности в форме духовной активности на фоне дезактуализации деятельности в формах протестной и радикально-протестной активности. В случае фиксации экстернального локуса перфекционизма наблюдается актуализация деятельности школьной молодежи в формах социально-политической и социально-экономической активности и интернет-сетевой активности среди студенческой молодежи. Прикладной аспект разрабатываемой проблемы может быть реализован в практике консультативных служб образовательных учреждений и организации социально полезной деятельности молодежи с учетом ее перфекционистской направленности.

Ключевые слова: личность, перфекционизм, деятельность, социальная активность, формы социальной активности, разновозрастные группы.

Поступила в редакцию: 28.04.2020 / Принята: 25.06. 2020 / Опубликовано: 30.09.2020

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

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-263-271>

Введение

В условиях динамично меняющейся социальной реальности, обуславливающей возрастание темпов интеграции человека в систему социальных отношений, особую значимость приобретает изучение специфики самоопределения и самореализации молодежи в разных сферах социальных практик как субъекта жизнедеятельности. Молодежь, как отмечают исследователи, не только являет собой социально-демографическую группу, но и прежде всего понимается как субъект социальной активности, реализующий себя в условиях конкурентной и изменяющейся среды [1, 2], как инновационный потенциал общественного развития и его качественного своеобразия [3, 4].

В ряде работ отечественных исследователей приведены данные, свидетельствующие о том, что социальная активность молодежи является производной от процессов социализации и индивидуализации, обусловлена социокультурными и социально-экономическими условиями [5–7]. С одной стороны, это предполагает «вписывание» молодых людей в уже существующие социальные связи, подчинение сложившимся нормам и правилам социального взаимодействия, с другой – конструирование собственного пространства самореализации [8], связанной с актуализацией деятельности в различных формах ее проявления, с опорой на существующие нормативно-ценностные системы.

Реализация социальной активности предполагает «вхождение» индивида в разные социальные группы. При этом, как отмечают исследователи, индивид подвержен различному институциональному влиянию [9], которое обнаруживается на протяжении достаточно долгого времени и создает условия для противоречивости не только самих усваиваемых норм [10], но и критериев оценки соответствия им. Не исключено, что в качестве такого критерия выступает перфекционизм, определяемый в научной литературе как стремление личности к совершенствованию результатов своей деятельности, к самосовершенствованию, безупречности во всем [11, 12]. В качестве компонента состава перфекционизма исследователи предлагают рассматривать L. Hewitt, G. L. Flett [13] – перфекционизм, ориентированный на себя, перфекционизм, ориентированный на других, и социально предписанный перфекционизм.



История развития проблемы перфекционизма в русле научного знания свидетельствуют о поливариантности его концептуализации: перфекционизм определяется как деструктивное, патогенное (невротическое) явление [14, 15], как собственный потенциал саморазвития субъекта [11, 16, 17], самодетерминация [18], как результат завышенных стандартов деятельности, предъявляемых себе личностью, аномально стремящейся к совершенству [19] и др.

Весьма привлекательны попытки операционализации конструктивного перфекционизма, связанные с выявлением критериев, среди которых имеют место такие как стремление к успеху, способность учитывать собственные ресурсы и ограничения, постановка перед собой реалистичных целей и готовность изменять личные стандарты в соответствии с жизненной ситуацией [11], готовность идти на риск в отсутствие гарантий на успех, вовлеченность в личностное развитие [18], потребность в преодолении несоответствия между реальным и желаемым представлением о себе [17], совокупность устойчивых мотивов, убеждений и установок, связанных с необходимостью быть совершенным в отношении себя и Других [20]. Обратим внимание на то, что в своих представлениях о критериях конструктивного перфекционизма исследователи обращаются к оценке выраженности характеристик позитивного функционирования личности.

В целом данные многочисленных исследований перфекционизма позволяют прийти к его пониманию как интегративного личностного образования, включающего конфигурацию позитивных и негативных проявлений устремленности человека к совершенству в своей деятельности в соответствии с самыми высокими стандартами. При этом конфигурация позитивных и негативных проявлений стремления к совершенству может отличаться функциональной вариативностью в разных временных и социальных пространствах жизнедеятельности человека.

Данные ранее предпринятого нами цикла исследований [3, 21], посвященного изучению социальной активности и форм ее проявления, позволяют констатировать, что социальная активность выступает как полидеятельностное образование, наделенное характеристиками полинаправленности, разноуровневости и избирательности функционального проявления в развертывании социальной деятельности. Так, к примеру, при обращении к изучению типично динамических сфер проявления социальной активности старшеклассников и студентов нами зафиксирована тенденция отрицательной динамики среди студентов, отличающейся, кроме того, и содержательной разнонаправленностью. Наблюдается сужение диапазона сфер проявления социальной активности среди студенческой

молодежи. Разнонаправленная динамика выявлена и в уровневых характеристиках мотивов инициирования социальной активности студенческой молодежи, что проявляется в усилении выраженности одних мотивов (собственный престиж, материальное благополучие, достижение, духовное удовлетворение) и снижении других (расширение социальных контактов, сохранение индивидуальности), отличающихся достаточно устойчивой выраженностью в выборке старшеклассников [3].

Небезынтересны данные исследования субъектно-деятельных детерминант видов социальной активности, выполненного на выборке учащейся молодежи [2]. Автором исследования показано, что в детерминации видов социальной активности молодежи, различающихся по направленности «на себя» (достижение личных целей), «на Других» (социально значимых целей), существенная роль отведена субъектным характеристикам деятельности. Детерминация субъектными характеристиками личности социальной активности, направленной «на себя», выше в сравнении с активностью, направленной «на Других».

Отметим, что на сегодня вопрос о соотношении устремленности личности к совершенству своей деятельности в разных формах ее проявления остается вне поля активного внимания ученых. В этой связи весьма примечательны работы Р. Фроста [12], в которых показано, что за стремлением к совершенству могут скрываться две разнонаправленные тенденции – стремление к достижению через развитие и озабоченность оценкой Других.

Цель эмпирического исследования заключается в установлении взаимосвязи перфекционизма и форм социальной активности личности у учащейся молодежи. *Предположено* наличие разнонаправленных взаимосвязей меры выраженности параметров перфекционизма и самооценки различных форм социальной активности личности в зависимости от ее социально-возрастного статуса.

Материалы и методы

Описание выборки. В исследовании приняла участие старшеклассники общеобразовательных школ ($n = 118$) в возрасте 16–17 лет и студенты вузов ($n = 118$) в возрасте 17–19 лет г. Саратова и Саратовской области. Выборки примерно выравнены по полу – девушек 56%, юношей – 44%.

Напомним, что хронологические границы молодежи соответствуют достаточно широкому возрастному диапазону людей в возрасте 15–25 (30) лет, включающему возрастные периоды, отличающиеся разнокачественными характеристиками самоопределения и самореализации: 16–17 лет – ранняя юность (по И. С. Кону и др.), 17–21 год – собственно (в узком смысле) юность, 22–23 года – поздняя юность, 23–25 лет – ранняя зрелость.



Методики. Для изучения различных форм социальной активности и степени их выраженности применена анкета (Р. М. Шамионов, И. В. Арендачук, Е. Е. Бочарова, М. В. Григорьева, А. И. Заграничный, М. А. Кленова, Н. В. Усова, О. А. Черкаева, А. А. Шаров), включающая 12 утверждений. Ранее опубликовано подробное описание анкеты [21]. Испытуемым предлагалось оценить меру своей активности (альтруистической, досуговой, социально-политической, интернет-сетевой, гражданской, социально-экономической, образовательно-развивающей, духовной, религиозной, протестной, радикально-протестной, субкультурной) с помощью приведенных в анкете утверждений, используя пятибалльную шкалу Ликерта (от min – 1 «совершенно неверно» до max – 5 «совершенно верно»).

Для фиксации перфекционных тенденций личности применена «Многомерная шкала перфекционизма» (Multidimensional Perfectionism Scale, P. L. Hewitt, G. L. Flett; адаптация И. И. Грачевой) [22], позволяющая измерить уровень пер-

фекционизма и определить характер соотношения трех его составляющих – перфекционизма, ориентированного на себя, перфекционизма, ориентированного на Других, социально предписанного перфекционизма. Каждое утверждение опросника оценивается испытуемым по 7-балльной шкале соответственно степени согласия или несогласия с данным утверждением (от min – 1 «совершенно не согласен» до max – 7 «совершенно согласен»).

Методы. Первичные данные исследования обрабатывались посредством методов статистической обработки: дескриптивного, сравнительного (*t*-критерий Стьюдента); корреляционного (по Пирсону) анализа с применением программного пакета «Statistica for Windows».

Результаты исследования и их обсуждение

Данные, отражающие степень выраженности параметров перфекционизма старшеклассников и студентов, наличие межгрупповых значимых различий представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Значения критерия Стьюдента, полученные при межгрупповом сравнении выраженности параметров перфекционизма в выборках старшеклассников ($n = 118$) и студентов ($n = 118$)
Values of the Student's criterion obtained by intergroup comparing the expression of parameters of perfectionism in the samples of high school students ($n = 118$) and university students ($n = 118$)

| Параметр | Старшеклассники | | Студенты | | $t_{\text{Стьюдента}}$ | p -level |
|--|-----------------|-------|----------|-------|------------------------|------------|
| | М | SD | М | SD | | |
| Перфекционизм, ориентированный на себя | 61.37 | 9.57 | 70.38 | 12.95 | 5.96 | < .001 |
| Перфекционизм, ориентированный на Других | 55.41 | 7.81 | 55.24 | 9.54 | -0.14 | 0.88 |
| Социально предписанный перфекционизм | 55.99 | 7.97 | 60.41 | 10.28 | 3.82 | < .001 |
| Интегральная шкала перфекционизма | 173.0 | 17.52 | 186.0 | 25.13 | 4.48 | < .001 |

Примечание. Полу жирным шрифтом выделены статистически значимые различия.

Согласно описательной статистике, по всем изучаемым параметрам перфекционизма имела место выраженная межгрупповая вариативность: различия по параметрам перфекционизма, ориентированного на себя, социально предписанного перфекционизма и интегрального индекса перфекционизма являются статистически значимыми в пользу представителей студенческой выборки. Полагаем, что подобное соотношение выраженности параметров перфекционизма является свидетельством того, что, в отличие от школьников, студенты в большей мере ($p < .001$) склонны проявлять стремление к самоизменению, самосовершенствованию, реализации своего личностного потенциала, ориентируясь не только на субъективно завышенные цели и критерии, оценки (стандарты) их достижения, но и социально предписанные «эталон».

Данные внутригруппового сравнения выраженности параметров перфекционизма в выборках старшеклассников и студентов представлены в табл. 2.

В выборке старшеклассников, согласно данным табл. 2, в наибольшей степени выражен перфекционизм, ориентированный на себя. Подтверждением тому являются данные попарного сравнительного анализа параметров перфекционизма ($t_{\text{Стьюдента}}$ от 5.36 до 6.39 при $p \leq 0.001$).

В выборке студентов также наблюдается наибольшая выраженность Я-ориентированного перфекционизма. Данный факт подтвержден на достоверно значимом уровне ($t_{\text{Стьюдента}}$ от 8.11 до 13.73; $0.01 \geq p \leq 0.001$).

Примечательно, что в структуре перфекционизма как в выборке школьников, так и в выборке студентов в наименьшей мере представлен показатель перфекционизма, ориентированного на Других.

Резюмируя изложенное, отметим, что представители студенческой и школьной молодежи отличаются в большей мере интернальным локусом перфекционизма, проявляющегося в установлении высоких, но находящихся в пределах досягаемости стандартов на фоне от-



Таблица 2 / Table 2

Значения критерия Стьюдента, полученные при внутригрупповом сравнении выраженности параметров перфекционизма в выборках старшеклассников ($n = 118$) и студентов ($n = 118$)
Values of the Student's criterion obtained by intragroup comparing the expression of parameters of perfectionism in the samples of high school students ($n = 118$) and university students ($n = 118$)

| № | Параметр | Старшеклассники | | Студенты | |
|---|--|-----------------|----------|-----------|----------|
| | | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 1 | Перфекционизм, ориентированный на себя | 6.39 *** | 5.36 *** | 13.73 *** | 8.11 ** |
| 2 | Перфекционизм, ориентированный на Других | – | –0.53 * | – | –4.74*** |
| 3 | Социально предписанный перфекционизм | –0.53 * | – | –4.74*** | – |

Примечание. * – $p < 0.05$; ** – $p < 0.01$; *** – $p < 0.001$.

сутствия чрезмерного следования чужим эталонам, стандартам. Кстати, в научной литературе интернальный локус перфекционизма зачастую определяется как «здоровый» [12], нормальный перфекционизм [18, 19] и др.

Предпринятый ранее межгрупповой сравнительный анализ выраженности разных форм

социальной активности [21] позволил зафиксировать предпочтения старшеклассников в реализации своей интернет-сетевой, гражданской, образовательно-развивающей активности, отличные от предпочтений студентов, которые связаны с проявлением активности в социально-экономической деятельности (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Средние значения выраженности разных форм социальной активности старшеклассников ($n = 118$) и студентов ($n = 118$)
Average values of different forms of social activity manifestation in high school students ($n = 118$) and students ($n = 118$)

| Форма социальной активности | Старшеклассники | Студенты | t-value | p-level |
|-----------------------------|-----------------|-------------|--------------|------------------|
| | М | М | | |
| Альтруистическая | 2.48 | 2.40 | 0.44 | 0.66 |
| Досуговая | 3.87 | 4.13 | –1.54 | 0.13 |
| Социально-политическая | 1.45 | 1.53 | –0.71 | 0.48 |
| Интернет-сетевая | 3.69 | 2.83 | 4.49 | .001 |
| Гражданская | 2.33 | 1.70 | 5.10 | < .001 |
| Социально-экономическая | 1.88 | 2.39 | –2.08 | < .05 |
| Образовательно-развивающая | 3.73 | 2.56 | 6.50 | < .001 |
| Духовная | 2.77 | 2.88 | 0.53 | 0.60 |
| Религиозная | 1.42 | 1.45 | –0.09 | 0.93 |
| Протестная | 1.28 | 1.21 | 0.48 | 0.63 |
| Радикально-протестная | 1.39 | 1.24 | 1.14 | 0.26 |
| Субкультурная | 1.43 | 1.48 | –0.81 | 0.42 |

Примечание. Полужирным шрифтом выделены статистически значимые различия.

Возможно, это связано со стремлением студентов к большей финансовой самостоятельности, независимости от родителей.

Обратимся к данным, отражающим взаимосвязь параметров перфекционизма и форм социальной активности в выборке старшеклассников (табл. 4).

В выборке старшеклассников, согласно данным корреляционного анализа (см. табл. 4), обнаружено 10 достоверно значимых взаимосвязей перфекционизма и форм социальной активности, что соответствует 20.8% общего

количества взаимосвязей исследуемых параметров. Наибольшее количество взаимосвязей форм социальной активности «выпадает» на параметр «Я-ориентированный перфекционизм» (5 связей), в числе которых обнаружены такие формы активности, как альтруистическая, социально-политическая, гражданская, социально-экономическая, субкультурная (связь отрицательная). Вполне очевидно, что стремление к совершенству, самоизменению в соответствии с собственными заданными эталонами реализуется в таких формах деятельности, как волонтерство,



Таблица 4 / Table 4

Взаимосвязь параметров перфекционизма и форм социальной активности в выборке старшеклассников (N = 118)

The relationship of the perfectionism parameters and forms of social activity in the samples of high school students (N = 118)

| Параметр перфекционизма | Форма социальной активности |
|--|---|
| Перфекционизм, ориентированный на себя | Альтруистическая активность ($r = .256^{**}$) Социально-политическая активность ($r = .188^*$) Гражданская активность ($r = .213^*$) Социально-экономическая активность ($r = .214^*$) Субкультурная активность ($r = -.192^*$) |
| Социально предписанный перфекционизм | Социально-политическая активность ($r = .226^*$) Социально-экономическая активность ($r = .192^*$) |
| Интегральный индекс перфекционизма | Альтруистическая активность ($r = .201^*$) Социально-политическая активность ($r = .222^*$) Социально-экономическая активность ($r = .257^{**}$) |

Примечание. * – $p < .05$; ** – $p < .01$.

безвозмездная поддержка нуждающимся людям и забота об окружающем мире, участие в деятельности политических партий или объединений, открытое выражение своей и коллективной гражданской позиции по вопросам общественной жизни, поиск источников своей финансовой самостоятельности, совмещение работы и учебы (разные формы заработка через Интернет, сетевой маркетинг и др.). При этом наблюдается «свертывание» активности старшеклассников в субкультурной форме деятельности (открытое выражение позиции любой из субкультур, участие в деятельности организаций или объединений субкультурной направленности).

Социально предписанный перфекционизм обнаруживает взаимосвязь с социально-политической и социально-экономической формами активности. Можно полагать, что самореализация школьников в деятельности политических партий или объединений, участие в политических митингах, шествиях, акциях и других подобных формах политической активности, а также деятельности, связанной с поиском источников своей финансовой самостоятельности, предполагает принятие завышенных стандартов, ожиданий

значимых Других, вероятно, в надежде на получение признания, одобрения и подтверждения.

Интегральный индекс перфекционизма взаимосвязан (3 связи) с альтруистической, социально-политической и социально-экономической формами активности. В целом это является подтверждением наличия перфекционистской направленности старшеклассников в реализации своей деятельности в формах социально-политической и социально-экономической активности.

Иная картина наблюдается в выборке студентов по результатам корреляционного анализа, согласно которому выявлено 5 взаимосвязей параметров перфекционизма и форм социальной активности (табл. 5), что соответствует 10.4% общего количества взаимосвязей исследуемых параметров.

Наибольшее количество взаимосвязей форм социальной активности «выпадает» на параметр «Я-ориентированный перфекционизм» (3 связи), в числе которых обнаружены такие формы активности, как духовная, протестная (связь отрицательная) и радикально-протестная (связь отрицательная). Можно полагать, что стремление

Таблица 5 / Table 5

Взаимосвязь параметров перфекционизма и форм социальной активности в выборке студентов (N = 118)

Interrelation between parameters of perfectionism and forms of social activity in the sample of students (N = 118)

| Параметр перфекционизма | Форма социальной активности |
|--|---|
| Перфекционизм, ориентированный на себя | Духовная активность ($r = .195^*$) Протестная активность ($r = -.193^*$) Радикально-протестная активность ($r = -.197^*$) |
| Перфекционизм, ориентированный на Других | Интернет-сетевая активность ($r = .198^*$) |
| Социально предписанный перфекционизм | Субкультурная активность ($r = .220^*$) |

Примечание. * – $p < .05$.



к совершенству, самоизменению в соответствии с собственно заданными эталонами приводит к актуализации деятельности в форме духовной активности (приобщение к мировому культурному наследию) и дезактуализации деятельности в формах протестной (участие в митингах, шествиях, акциях протестной направленности, открытое выражение протестной позиции) и радикально-протестной (кардинальное отрицание и бескомпромиссное отстаивание каких-либо идей, взглядов, направленное на ограничение прав и свобод других людей) активности.

Обнаружена взаимосвязь перфекционизма, ориентированного на Других, и интернет-сетевой активности (положительная связь). Вероятно, реализация коммуникативной деятельности в условиях виртуального информационного пространства предполагает соответствие ожиданиям студентов – ее участников «стандартам совершенства», выраженность которого подвергается критической оценке.

Социально предписанный перфекционизм коррелирует с деятельностью, проявляющейся в форме субкультурной активности (положительная связь). Не исключено, что в данном случае наблюдается готовность к самосовершенствованию студенческой молодежи в соответствии с ожиданиями и высокими стандартами значимых Других в реализации деятельности организаций или объединений субкультурной направленности.

Резюмируя изложенное, отметим специфику взаимосвязей перфекционизма и форм социальной активности молодежи разновозрастных групп.

Зафиксировано проявление возрастной динамики в качественных и количественных характеристиках взаимосвязи перфекционизма и форм социальной активности. Наибольшее количество взаимосвязей перфекционизма и форм социальной активности наблюдается в период ранней юности. По мере взросления зафиксирована тенденция снижения количества взаимосвязей перфекционизма и форм социальной активности.

У представителей школьной молодежи локализация интернального локуса перфекционизма (стремление к совершенству, самоизменению в соответствии с собственно заданными эталонами) наблюдается в деятельности альтруистической, социально-политической, гражданской, социально-экономической направленности. При этом «Я-ориентированный перфекционизм» дезактуализирует деятельность школьников в форме субкультурной активности.

В случае фиксации экстернального локуса перфекционизма (социально предписанный перфекционизм) наблюдается инициирование школьной молодежью социально-политической и социально-экономической форм активности.

У представителей студенческой молодежи локализация интернального локуса перфекционизма наблюдается в деятельности в духовной, протестной и радикально-протестной формах ее проявления. При этом стремление к совершенству, самоизменению в соответствии с собственно заданными эталонами приводит к актуализации деятельности в форме духовной активности на фоне дезактуализации деятельности в формах протестной и радикально-протестной активности.

В случае фиксации экстернального локуса перфекционизма наблюдается инициирование студенческой молодежью деятельности в форме субкультурной активности.

Примечательно, что в реализации коммуникативной деятельности в условиях виртуального информационного пространства студенческая молодежь придает весомое значение соответствию Других своим «стандартам совершенства».

Выводы

Изучение взаимосвязи перфекционизма и форм социальной активности разных возрастных групп молодежи позволило выявить определенные тенденции и закономерности.

Представители школьной и студенческой молодежи отличаются в большей мере интернальным локусом перфекционизма, проявляющегося в установлении высоких, но находящихся в пределах досягаемости стандартов на фоне отсутствия чрезмерного следования чужим эталонам, стандартам.

Наблюдается тенденция отрицательной динамики в частоте проявления взаимосвязей перфекционизма и форм социальной активности – максимальное их количество у представителей школьной молодежи и снижение среди студентов.

Обнаружена амбивалентность функционального проявления интернального перфекционизма: развертывание диапазона форм социальной активности у представителей школьной молодежи на фоне свертывания активности в субкультурной форме деятельности; актуализация у представителей студенческой молодежи деятельности в форме духовной активности на фоне дезактуализации деятельности в формах протестной и радикально-протестной активности.

В случае фиксации экстернального локуса перфекционизма наблюдается актуализация деятельности школьной молодежи в формах социально-политической и социально-экономической активности и интернет-сетевой активности среди студенческой молодежи.

Полагаем, что прикладной аспект разрабатываемой проблемы может быть реализован в практике консультативных служб образовательных



учреждений и организации социально полезной деятельности молодежи с учетом ее перфекционистской направленности.

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., Григорьева М. В. Психология социальной активности молодежи : проблемы и риски. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2012. 384 с.
2. Арндачук И. В. Субъектно-деятельностные детерминанты образовательно-развивающей активности учащейся молодежи // Образование и саморазвитие. 2020. Т. 15, № 2. С. 103–119. DOI: 10.26907/esd15.2.09
3. Бочарова Е. Е. Типичные сферы проявления социальной активности современной молодежи // Вестн. РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16, № 3. С. 359–376. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-3-359-376>
4. Балог А. И. Социальная активность студенческой молодежи // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7, № 6–2. С. 143–146.
5. Бочарова Е. Е. Представление личности о культурно-исторических фактах и их роли в детерминации социальной активности // Вестн. РУДН. Серия: Психологические науки. 2020. № 1. С. 22–35. DOI: 10.18384/2310-7235-2020-1-22-35
6. Дробышева Т. В., Сарычев С. В., Мурзина Ю. С., Хохлова Н. И. Экономическая социализация учащейся молодежи с разным уровнем экономической мобильности : факторы и механизмы // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 4 (32). С. 341–347. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-341-347>
7. Лабунская В. И., Волгина С. В. Социальная активность молодежи как детерминанта социально-экономического развития среднего города (на примере города Волгодонска) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2016. № 3 (20). С. 147–155.
8. Бочарова Е. Е. Современные тренды содержательных методов анализа процесса социализации личности // Современные исследования социальных проблем : науч. электрон. журн. 2013. № 9. С. 58. DOI: 10.12731/2218-7405-2013-9-59
9. Шамионов Р. М. Социализация личности : системно-диахронический подход // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 27. С. 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.04.2020).
10. 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
11. Hamachek D. E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism // Psychology. 1978. № 15. P. 27–33.
12. Frost R. O., Heimberg R. G., Holt C. S., Mattia J. I., Neubauer A. L. A comparison of two measures of perfectionism // Personality and Individual Differences. 1993. Vol. 14, № 1. P. 119–126. DOI: 10.1016/0191-8869(93)90181-2
13. Hewitt P., Flett G. Perfectionism in the Self and Social Context : Conceptualisation, Assessment and Association with Psychopathology // J. of Personality and Social Psychology. 1991. Vol. 60, № 3. P. 456–470.
14. Shafran R., Mansell W. Perfectionism and psychopathology : a review of research and treatment // Clinical Psychology Review. Aug 2001. 21 (6). P. 879–906. DOI: 10.1016/S0272-7358(00)00072-6
15. Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б., Юдеева Т. Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога // Консультативная психология и психотерапия. 2001. Т. 9, № 4. С. 18–48.
16. Hesler K. Perfectionism, Social Support, and Social Anxiety in College Students // Proceedings of GREAT Day. Vol. 2015, Article 9. Available at: <https://knightscholar.geneseo.edu/proceedings-of-great-day/vol2015/iss1/9> (дата обращения: 16.02.2020).
17. Подбужкая Н. В., Кныш А. Е., Богдан Ж. Б. Использование профессиональных фотографий для самопрезентации в социальных медиа как показатель личностного перфекционизма // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 4. С. 112–130. DOI: 10.17759/sps.2019100408
18. Золотарёва А. А. Перфекционизм в структуре саморегуляции личности // Психология и психотехника. 2012. № 3 (42). С. 58–68.
19. Талаш Е. Ф. Отражение феномена перфекционизма в российских научных публикациях // Вестн. Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2012. Вып. 11. С. 79–87.
20. Ильин Г. С. Социально-психологическая интерпретация феномена «arrearance» перфекционизм // Северо-Кавказский психологический вестн. 2011. Т. 9, вып. 2. С. 43–46.
21. Бочарова Е. Е. Структурная организация регулятивных факторов различных форм социальной активности молодежи // Вестн. Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 28, № 4. С. 383–389.
22. Грачева И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 6. С. 73–81.

Образец для цитирования:

Бочарова Е. Е. Взаимосвязь перфекционизма и форм социальной активности молодежи разных возрастных групп // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 3 (35). С. 263–271. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-263-271>



Relationship between Perfectionism and Forms of Social Activity among Youth of Different Age Groups

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 is to establish the interconnection between perfectionism and forms of social activity in students. The study involved representatives of different age groups, all of whom were students ($N = 236$): high school students ($n = 118$) and university students ($n = 118$) from Saratov and Saratov region aged 17 to 19. The methodological tools, that we used, involved a questionnaire aimed at recording various forms of social activity and the degree of their manifestation (R. M. Shamionov, I. V. Arendachuk, E. E. Bocharova et al.) and the "Multidimensional scale of perfectionism" (P. L. Hewitt, G. L. Flett; adapted by I. I. Gracheva). We used the above-listed tools to study the ratio of the correlation of manifestation of perfectionism parameters. Presumably, we can observe the presence of multidirectional relationships between the degree of manifestation of the parameters of perfectionism and self-assessment of various forms of social activity of an individual depending on their social status and age. The study found that representatives of school and student youth differ to a greater extent in the internal locus of perfectionism accompanied by absence of excessive adherence to other people's standards and norms. We recorded a tendency of negative dynamics in the frequency of manifestation of interrelationships between perfectionism and forms of social activity: the maximum number was observed in representatives of school youth, while its decrease was recorded among students. The ambivalence of functional manifestation of internal perfectionism was revealed: the development of a range of forms of social activity in schoolchildren against the background of the decrease of activity in the subcultural form of activity; in representatives of the student youth we observed actualization of activity in the form of spiritual activity against the background of deactualization of activity in the forms of protest and radical protest activity. In case of retention of the external locus of perfectionism, there is actualization of activity in the forms of socio-political and socio-economic activity in schoolchildren and in the form of Internet network activity in students. The applied aspect of the problem under study can be implemented in the practice of advisory services of educational institutions and organization of socially useful activities of young people, taking into account its perfectionist orientation.

Keywords: personality, perfectionism, activity, social activity, forms of social activity, different age groups.

Received: 28.04. 2020 / Accepted: 25.06. 2020 /
Published: 30.09.2020

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 youth").*

References

1. Shamionov R. M., Grigorieva M. V. *Psikhologiya sotsial'noy aktivnosti molodezhi: problemy i riski* [Psychology of youth social activity: problems and risks]. Saratov, Izd-vo Sarat. un-ta, 2012. 384 p. (in Russian).
2. Arendachuk I. V. Subject and activity-related determinants of the student youth's educational and developmental activity. *Education and Self Development*, 2020, vol. 15, no. 2, pp. 103–119 (in Russian). DOI: 10.26907/esd15.2.09
3. 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>
4. Balog A. I. Social activity of student youth. *Historical and Social-Educational Idea*, 2015, vol. 7, no. 6–2, pp. 143–146 (in Russian).
5. Bocharova E. E. Representations of personality about cultural and historical facts and their role in social activity determination. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 1, pp. 22–35 (in Russian). DOI: 10.18384/2310-7235-2020-1-22-35
6. Drobysheva T. V., Sarychev S. V., Murzina J. S., Khokhlova N. I. Economic Socialization of Students with Different Level of Economic Mobility: Factors and Mechanisms. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 4 (32), pp. 341–347 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-341-347>
7. Labunskaya V. I., Volgina S. V. Youth Social Activity as a Determinant of Socio-Economic Development of the Middle City (on Example of city Volgodonsk). *Proceedings of the Southwest State University. Series: Economics, Sociology and Management*, 2016, no. 3, pp. 147–155 (in Russian).
8. Bocharova E. E. Contemporary trends of meaningful methods of the person's socialization process' analysis. *Modern Research on Social Problems: Scientific e-Journal*, 2013, no. 9, pp. 58. DOI: 10.12731/2218-7405-2013-9-59
9. Shamionov R. M. Socialization of personality: systematic-diachronic approach. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2013, vol. 6, no. 27, p. 8. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/782-shamionov27.html> (accessed 21 April 2020) (in Russian).
10. 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
11. Hamachek D. E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 1978, no. 15, pp. 27–33.
12. Frost R. O., Heimberg R. G., Holt C. S., Mattia J. I., Neubauer A. L. A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 1993, vol. 14, no. 1, pp. 119–126. DOI: 10.1016/0191-8869(93)90181-2



13. Hewitt P., Flett G. Perfectionism in the Self and Social Context: Conceptualisation, Assessment and Association with Psychopathology. *J. of Personality and Social Psychology*, 1991, vol. 60, no. 3, pp. 456–470.
14. Shafran R., Mansell W. Perfectionism and psychopathology: a review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, Aug 2001, 21 (6), pp. 879–906. DOI: 10.1016/S0272-7358(00)000072-6
15. Garanyan N. G., Kholmogorova A. B., Yudeeva T. Yu. Perfectionism, Depression and Anxiety. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2001, vol. 9, no. 4, pp. 18–48 (in Russian).
16. Hesler K. Perfectionism, Social Support, and Social Anxiety in College Students. *Proceedings of GREAT Day*, vol. 2015, article 9. Available at: <https://knightscholar.geneseo.edu/proceedings-of-great-day/vol2015/iss1/9> (accessed 16 February 2020).
17. Pidbutska N. V., Knysh A. Ye., Bogdan Zh. B. Usage of professional photos for self-presentation in social media as an indicator of personal perfectionism. *Social Psychology and Society*. 2019, vol. 10, no. 4, pp. 112–130 (in Russian). DOI: 10.17759/sps.2019100408
18. Zolotareva A. A. Perfectionism in the structure of self-identity. *Psychology and Psychotechnics*, 2012, no. 3 (42), pp. 58–68 (in Russian).
19. Talash E. F. The reflection phenomenon of perfectionism in Russian scientific publications. *Immanuel Kant Baltic Federal University*, 2012, iss. 11, pp. 79–87 (in Russian).
20. Ilyin G. S. Social-psychological interpretation of the phenomenon of “appearance perfectionism”. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2011, vol. 9, iss. 2, pp. 43–46 (in Russian).
21. Bocharova E. E. Structural organization of regulatory factors of various forms of social activity of young people. *Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2018, vol. 28, no. 4, pp. 383–389 (in Russian).
22. Gracheva I. I. Adaptation of the “Multidimensional Perfectionism Scale” methodology by P. Hewitt and G. Flett. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 2006, vol. 27, no. 6, pp. 73–81 (in Russian).

Cite this article as:

Elena E. Bocharova. Relationship between Perfectionism and Forms of Social Activity among Youth of Different Age Groups. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 3 (35), pp. 263–271 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-263-271>



УДК 159.9.072

Эмпирические типы социальной зрелости молодых людей

А. А. Акбарова

Акбарова Анастасия Азаматовна, соискатель, Институт психологии РАН, Москва, Anastasia.akbarova@gmail.com

Приведены результаты эмпирического исследования, целью которого выступает выявление эмпирических типов социальной зрелости людей молодого возраста, а актуальность обусловлена отсутствием типологии социальной зрелости в современной социально-психологической литературе. Исследование выполнено на выборке молодых людей в возрасте от 18 до 30 лет (347 человек, из них 178 женщин и 169 мужчин). Предполагается, что существуют разные эмпирические типы социальной зрелости молодых людей в зависимости от оценки актуализированных личных и социальных ресурсов, направленности социальных переживаний, ценностных ориентаций, поведенческой активности. Применены методики, основанные на комплексной программе А. Б. Купрейченко и А. Л. Журавлева, а также методика Л. М. Смирнова «Базовые ценности и антиценности россиян». Цель настоящего исследования – выделение основных типов социальной зрелости, которые рассматриваются с интегративной позиции, отражающей взгляд на данный феномен как целостное образование, включающее не только социально направленные, но также индивидуально-психологические составляющие. Показано, что системный подход к изучению социальной зрелости позволяет представить этот феномен как единый социально-психологический конструкт. В качестве компонентов социальной зрелости, анализируемых в исследовании, выделены когнитивный, ценностный, эмоциональный и когнитивный компоненты. Установлено пять эмпирических типов социальной зрелости, которые условно названы «аскетичный», «амбициозный», «нереализовавшийся», «асоциальный», «социально зрелый». Выделенные типы социальной зрелости дифференцированы по основаниям компонентов социальной зрелости, а также в дальнейшем могут стать основой для создания методического инструментария диагностики параметров, отличающих субъектов с разной степенью выраженности и направленности феномена социальной зрелости.

Ключевые слова: социальная зрелость, личностная зрелость, ценности, антиценности, социальный статус, экономический статус, компоненты социальной зрелости.

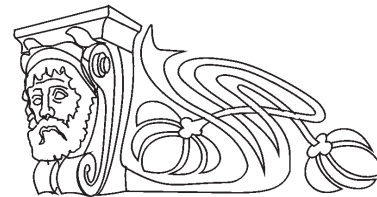
Поступила в редакцию: 05.10.2019 / Принята: 22.12.2019 / Опубликовано: 30.09.2020

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

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-272-280>

Введение

В последние десятилетия феномен социальной зрелости часто становится предметом исследований в психологии, социологии, культурологии и в ряде смежных наук. С середины



1960-х гг. понятие социальной зрелости стало предметом многочисленных теоретических исследований, что к началу XXI в. привело к трудно исчислимому количеству различных авторских трактовок социальной зрелости, ее компонентов и факторов. Очевидность научной и методологической бессмысленности такого состояния изучения проблемы социальной зрелости постепенно привела к тому, что многие авторы стали искать пути выхода из этой ситуации в концепциях, ориентированных на интеграцию [1–3]. Несмотря на сохранение подавляющего большинства исследований, продолжающих разрабатывать разрастающееся число предикторов и компонентов социальной зрелости, необходимо отметить появление авторов, предлагающих интегрировать все выявленные показатели социальной зрелости в феномен, который будет обладать качественно новыми интегративными свойствами. Данное направление исследований представляется наиболее перспективным и эвристичным в теоретических и эмпирических исследованиях социальной зрелости.

Обзор исследований структуры социальной зрелости

Как правило, среди наиболее часто встречающихся критериев социальной зрелости выделяют два: социально ориентированный (адаптация к обществу, обусловленная профессиональной самореализацией, определением своего места в обществе, обретением социального и экономического статуса) и индивидуально ориентированный (раскрытие внутриличностных ресурсов за счет целостности, субъектности, самоидентичности, самореализации и др.) [4–6].

Теоретические основания представлений о феномене социальной зрелости настоящего эмпирического исследования базируются на позициях интегративного взгляда и отвечают современному этапу изучения данного явления в психологии. На основании теоретического анализа было определено, что социальная зрелость представляет собой актуализированную способность личности быть полезной социуму, а также возможность использовать социум для удовлетворения и реализации своих жизненных интересов, потребностей, ценностей. Связь между социальными отношениями личности и ее личностной зрелостью



также отмечается в зарубежных исследованиях. Выявлено, что люди, достигшие высокой личностной зрелости, ведут себя более этично, достигают более высокого статуса в обществе, в то время как низкий уровень личностной зрелости и субъективного социального статуса не приводит к просоциальному поведению. Зарубежные авторы отмечают также, что стремление к личностному росту характерно для тех молодых участников исследования, которые хорошо интегрированы в общество и имеют поддерживающие и прочные связи с другими людьми [7–9].

В связи с тем что интегративное исследование социальной зрелости находится в начале своего становления, отмечается недостаточное количество комплексных эмпирических исследований феномена. Этим обуславливается актуальность проведенного исследования, цель которого – выявление эмпирических типов социальной зрелости, основанных на наиболее обобщенных компонентах, но при этом отражающих сущность и многогранные аспекты сложносоставного феномена социальной зрелости. В результате теоретического анализа в качестве определяющих компонентов социальной зрелости в данном исследовании рассматриваются ценностный, эмоциональный, когнитивный и конативный, основой для выделения которых послужила теория отношений [10, 11].

Необходимость выделения *ценностного* компонента определяется его значимой ролью в формировании социальной зрелости, поскольку ценности определяют базовое отношение субъекта к миру, регулируют реализацию потребностей и интересов в социальных ситуациях [12, 13]. *Когнитивный* компонент представлен оценкой возможностей, зависящих от субъекта, для повышения экономического и социального статуса и личностной зрелости, а также оценкой условий, благоприятных для повышения статуса и личностной зрелости [14–16]. *Эмоциональный* компонент социальной зрелости отражается в индивидуальных реакциях и эмоциональных переживаниях, закрепленных в виде устойчивых эмоций по отношению к определенным объектам и явлениям окружающего мира, что в представленном исследовании выражается в удовлетворенности статусом и личностной зрелостью [17]. Последний, *конативный* компонент выражается в социальной активности, которая предполагает участие личности в общественной жизни, а также инициативно-творческое отношение к разным сферам социальной жизнедеятельности и к самому себе как субъекту общества [18, с. 145].

Исходя из определения социальной зрелости как способности личности быть полезной социуму, а также использовать социум в своих жизненных целях можно предположить, что

существуют разные типы людей по направленности использования социума в своих целях.

Цель исследования, представленного в статье, – выявить эмпирические типы социальной зрелости людей молодого возраста. В свою очередь мы можем выдвинуть следующую *гипотезу* исследования: существуют эмпирические типы, различающиеся по параметру самооценки субъектами своего социального и экономического статуса, ценностным предпочтениям, а также по оценке своих возможностей и существующих условий развития личностной зрелости, социального и экономического статуса.

Процедура и методы

Участники исследования. Исследование проводилось на молодых людях 18–30 лет в связи с тем, что данный возраст выступает чувствительным для становления социальной зрелости личности [19]. Всего в исследовании приняло участие 347 молодых людей, из них 178 женщин и 169 мужчин. Были опрошены 188 неработающих и 159 работающих респондентов, а именно студенты нескольких вузов и молодые специалисты.

Методики и методы. Для достижения поставленной цели были использованы методики, основанные на комплексной программе, разработанной А. Б. Купрейченко и А. Л. Журавлевым для изучения социального и экономического самоопределения, которая включает несколько блоков [20]:

– блок самооценки социального и экономического статуса как характеристик социальной зрелости. Оценивались следующие параметры: удовлетворенность сегодняшним социальным, экономическим статусом и уровнем личностной зрелости (эмоциональный компонент социальной зрелости), оценка благоприятности окружающих условий и собственных возможностей улучшения статуса (когнитивный компонент);

– блок социальной активности (конативный компонент). Изучалась направленность социальной активности личности на себя (удовлетворение собственных потребностей) или на других (помощь людям, действия на благо общества);

– блок социальных ценностей (методика Л. М. Смирнова «Базовые ценности и антиценности современных россиян»): субъективные оценки значимости совокупности ценностей и антиценностей, имеющих ключевое значение как для повседневной жизни отдельного субъекта, так и для жизни современного российского общества и его членов (законность, милосердие, достаток, корысть, лень, безработица, коррупция, любовь, вера, надежда, независимость и т. д.) [21, с. 279].



Первые два блока состоят из методик, разработанных вышеуказанными авторами, а для изучения ценностей авторами в программу была включена методика Л. М. Смирнова в силу ее специфичности для российской выборки.

Статистическая обработка результатов исследования осуществлялась посредством сравнительного анализа, кластерного анализа с помощью пакета статистических программ Statistica 6.0 (кластерный анализ K-means, а также сравнительный анализ с помощью критерия Манна – Уитни).

Исследование проводилось в один этап, молодым людям предлагалось заполнить бумажный вариант опросника при очной встрече.

Результаты исследования и их обсуждение

В результате проведенного исследования были выделены эмпирические типы молодых людей по таким показателям компонентов социальной зрелости, как степень удовлетворенности реализацией своих ресурсов, а именно своим социальным и экономическим статусом и уровнем личностной зрелости, а также оценка возможностей и условий для повышения своего социального и экономического статуса. Кроме того, в определении эмпирических типов учитывались избираемые респондентами ценности и антиценности в качестве личностно значимых и значимых с точки зрения отношения к обществу (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Результаты кластерного анализа по выделению эмпирических типов социальной зрелости

K-means results for identifying empirical types of social maturity

| Параметры для выделения | Тип 1 «аскетичные» | Тип 2 «амбициозные» | Тип 3 «нереализовавшиеся» | Тип 4 «асоциальные» | Тип 5 «социально зрелые» |
|--|-----------------------|------------------------|------------------------------|------------------------|-----------------------------|
| Удовлетворенность экономическим статусом | 3,87 | 2,68 | 1,25 | 3,50 | 5,30 |
| Удовлетворенность социальным статусом | 5,28 | 3,88 | 2,14 | 3,64 | 5,96 |
| Удовлетворенность уровнем личностной зрелости | 5,87 | 4,60 | 3,29 | 3,64 | 5,54 |
| Возможности для повышения экономического статуса | 4,64 | 5,79 | 4,27 | 4,21 | 6,06 |
| Возможности для повышения социального статуса | 5,19 | 6,09 | 4,57 | 4,47 | 6,24 |
| Возможности для повышения уровня личностной зрелости | 5,79 | 6,52 | 5,51 | 4,86 | 6,63 |
| Условия для повышения экономического статуса | 3,49 | 4,65 | 2,84 | 4,28 | 5,93 |
| Условия для повышения социального статуса | 4,27 | 5,07 | 3,57 | 4,52 | 6,26 |
| Условия для повышения уровня личностной зрелости | 4,60 | 5,80 | 4,71 | 5,04 | 6,44 |
| Количество респондентов | 67 | 91 | 49 | 86 | 54 |

Было выявлено, что **тип 1** отличается значимыми показателями высокой удовлетворенности уровнем личностной зрелости и респонденты данного типа высоко оценивают собственные возможности для дальнейшего повышения уровня личностной зрелости, что может говорить о приоритете личностного развития в перспективе. При этом они низко оценивают свою удовлетворенность существующим экономическим статусом и полагают, что благоприятные условия для повышения материального благополучия отсутствуют.

Далее был осуществлен анализ специфики ценностной ориентации выделенных типов (ис-

пользовался критерий Манна – Уитни) (табл. 2). Было обнаружено, что для представителей этого типа менее значимы такие ценности, как мир и власть, и более значим патриотизм, чем для представителей второго типа. Для них неприемлемы слабость и лень, но бедность они расценивают как более приемлемое состояние, чем представители второго типа. В большей степени отвергают зависть и хамство, больше ценят удовольствие и развитие, чем представители типа «асоциальные», но меньше – мир и власть. Для молодых людей этого типа более, чем для «асоциальных», неприемлемы зависть, глупость и слабость. Цен-



Таблица 2 / Table 2

Результаты сравнительного анализа ценностных ориентаций представителей разных типов социальной зрелости

The results of a comparative analysis of value orientations of members of empirical types of social maturity

| Ценности | Тип 1 | Тип 2 | Тип 3 | Тип 4 | Тип 5 | p-level | Различия между типами |
|---------------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|-----------------------|
| Мир | 4,18 | 4,51 | | | | 0,024 | 1–2 |
| | 4,18 | | | | 4,5 | 0,054 | 1–5 |
| | 4,18 | | | 4,41 | | 0,098 | 1–4 |
| Власть | 2,75 | 3,09 | | | | 0,068* | 1–2* |
| | 2,75 | | | 3,07 | | 0,085 | 1–4 |
| | 2,75 | | | | 3,26 | 0,022 | 1–5 |
| Патриотизм | 3,85 | 3,52 | | | | 0,096* | 1–2* |
| Бедность | 1,94 | 1,59 | | | | 0,05 | 1–2 |
| | 1,59 | | | 1,98 | | 0,004 | 2–4 |
| Бездуховность | 2,18 | 1,81 | | | | 0,059 | 1–2 |
| Слабость | 1,78 | 2,28 | | | | 0,006 | 1–2 |
| Лень | 2,30 | 2,64 | | | | 0,093* | 1–2 |
| | | | | 2,5 | 2,13 | 0,072 | 4–5 |
| | | 2,64 | | | 2,13 | 0,023 | 2–5 |
| Законность | 4,05 | | 3,8 | | | 0,081* | 1–3 |
| | | | 3,8 | | 4,07 | 0,044 | 3–5 |
| Независимость | 4,24 | 4,47 | | | | 0,092* | 1–3 |
| | 4,24 | | | | 4,52 | 0,082 | 1–5 |
| | | 4,43 | | 4,12 | | 0,028 | 2–4 |
| | | | 4,47 | 4,12 | | 0,011 | 3–4 |
| | | | | 4,12 | 4,52 | 0,0087 | 4–5 |
| Творчество | 3,51 | 3,88 | | | | 0,082* | 1–3 |
| Зависть | 1,61 | 2,18 | | | | 0,008 | 1–3 |
| | 1,61 | | | 1,93 | | 0,042 | 1–4 |
| | | | 2,18 | | 1,76 | 0,043 | 3–5 |
| Хамство | 1,67 | 1,90 | | | | 0,088 | 1–3 |
| Удовольствие | 4,28 | 4,02 | | | | 0,036 | 1–4 |
| | | | | 4,02 | 4,35 | 0,024 | 4–5 |
| Развитие | 4,49 | 4,28 | | | | 0,070 | 1–4 |
| | | 4,59 | | 4,28 | | 0,009 | 2–4 |
| | | | | 4,28 | 4,72 | 0,0001 | 4–5 |
| | | | 4,65 | 4,28 | | 0,010 | 3–4 |
| Глупость | 1,67 | | | 1,87 | | 0,072 | 1–4 |
| Слабость | 1,78 | | | 2,09 | | 0,817 | 1–4 |
| Вера | 3,51 | | | | 3,93 | 0,036 | 1–5 |
| | | 3,63 | | | 3,93 | 0,096 | 2–5 |
| | | | 3,43 | | 3,93 | 0,022 | 3–5 |
| Любовь | 4,37 | | | | 4,72 | 0,018 | 1–5 |
| Надежда | 3,64 | | | | 4,05 | 0,051 | 1–5 |
| Стабильность | 4,22 | | | | 4,57 | 0,021 | 1–5 |
| | | | | 4,29 | 4,57 | 0,025 | 4–5 |



Окончание табл. 2 / End of the Table 2

| Ценности | Тип 1 | Тип 2 | Тип 3 | Тип 4 | Тип 5 | p-level | Различия между типами |
|------------------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|-----------------------|
| Доверие | | 4,47 | 4,06 | | | 0,052 | 2–3 |
| | | | 4,06 | | 4,57 | 0,016 | 3–5 |
| Внимание к людям | | 4,05 | 3,77 | | | 0,084 | 2–3 |
| | | | 3,77 | | 4,09 | 0,060 | 3–5 |
| Взятничество | | 2,03 | 1,61 | | | 0,045 | 2–3 |
| Неудача | | 2,47 | 2,14 | | | 0,09 | 2–3 |
| Дружба | | 4,78 | | 4,58 | | 0,034 | 2–4 |
| Природа | | 4,29 | | 3,94 | | 0,028 | 2–4 |
| Профессионализм | | 4,55 | | 4,22 | | 0,006 | 2–4 |
| | | | 4,61 | 4,22 | | 0,007 | 3–4 |
| | | | | 4,22 | 4,65 | 0,002 | 4–5 |
| Смысл жизни | | 4,505 | | 4,34 | | 0,060 | 2–4 |
| Вырождение | | 1,494 | | 1,78 | | 0,065 | 2–4 |
| | | | | 1,78 | 1,44 | 0,049 | 4–5 |
| Достаток | | | 4,428 | 4,16 | | 0,077 | 3–4 |
| Могущество | | | 3,082 | 2,70 | | 0,08 | 3–4 |
| Труд | | | | 3,95 | 4,26 | 0,045 | 4–5 |

Примечание. * – различия со значимостью на уровне тенденции ($p \geq 0,05$).

ности «вера», «власть», «любовь», «мир», «надежда», «стабильность» и «независимость» менее значимы для них, чем для «социально зрелых». В связи с тем что приоритетом для данного типа выступает личностное развитие в противовес экономическому благосостоянию, власти, в качестве варианта названия данного типа было предложено «аскетичные».

Для представителей данного типа свойственна ориентация на патриотические ценности, на законность отношений между людьми в стране, неприемлемость проявлений нарушения общественного порядка, что дает им ощущение безопасности. Отсутствие стремления к материальным ценностям подчеркивает аскетичный характер этих молодых людей.

Для представителей **типа 2** характерна низкая оценка удовлетворенности своим настоящим экономическим статусом, но при этом они высоко оценивают свои возможности для повышения как экономического, так и социального статуса, а также уровня личностной зрелости. Для респондентов, относящихся к данному типу, более значимы такие ценности, как мир и власть, и менее, чем для представителей первого типа «аскетичные», значим патриотизм. Для них более важно чувствовать доверие и внимание к людям, чем для представителей типа «нереализовавшиеся». Но вместе с тем они скорее готовы принимать антиценности «взятничество» и «неудачи», в отличие от «не надеющихся» на успех.

В связи с преобладанием ценностей, направленных на достижение успеха (профессионализм, развитие, обретение смысла жизни и независимости, власть, приемлемость взяточничества), можно данный тип назвать «амбициозные». Представители этого типа могут рассматривать разные пути для достижения успеха (личностное, профессиональное развитие либо взяточничество), но они стремятся к достижению успеха, полагая свое экономическое положение неудовлетворительным, а бедность – неприемлемой. Направляющей силой выявленных характеристик типа «амбициозные» можно назвать ориентацию на самореализацию в природном, профессиональном, социальном и межличностном контексте.

К **типу 3** были отнесены респонденты, которые не удовлетворены своим настоящим экономическим и социальным статусом. Они в целом высоко оценивают зависящие от них возможности для повышения статуса, но низко – существующие условия для этого в стране. Для молодых людей данного типа ценности «профессионализм», «развитие», «достаток», «могущество» более значимы, чем для типа «асоциальные» и более приемлема антиценность «хамство», чем для типа «аскетичные».

При этом молодые люди, относящиеся к типу 3, в большей степени отвергают такие антиценности, как взяточничество и неудача, чем представители типа «амбициозные». Вероятно, поскольку надежды на успех у них и так мало,



они категорически не приемлют антиценность «неудача». Для данного типа предлагается название «нереализовавшиеся», поскольку его представители обладают значимыми показателями по низкой оценке удовлетворенности своим экономическим и социальным положением и при этом им свойственно отсутствие веры в то, что в настоящее время в их жизни существуют подходящие условия для того, чтобы улучшить свое положение по этим показателям. В большей степени для представителей данного типа характерны ценности, связанные с собственной личностью (развитие, профессионализм, могущество, независимость), но их значимость обесценивается невозможностью реализации в существующих условиях, неблагоприятных для этого. Таким образом, можно сказать, что у молодых людей данного типа имеются амбиции, которые они не могут реализовать.

Дефицитарная ориентация, лежащая в основе выявленных характеристик типа «нереализовавшиеся», определяет основной характер выделенных в данном типе особенностей их представителей, поскольку внешние условия рассматриваются в качестве источника пользы и возможностей для собственного развития. Однако поскольку внешние условия оцениваются преимущественно как неудовлетворительные, это выступает основанием для отсутствия личностного, профессионального, экономического и социального развития.

Для представителей **типа 4** свойственна средняя или чуть выше среднего оценка по всем показателям – удовлетворенность экономическим и социальным статусом, уровнем личностной зрелости, а также возможностью и условиями для повышения своего статуса.

Ценности «независимость», «профессионализм», «развитие» для представителей типа 4 менее значимы, чем для молодых людей, относящихся к типам «социально зрелые», «нереализовавшиеся» и «амбициозные». Антиценность «вырождение» более приемлема для них, чем для молодых людей типов «амбициозные» и «социально зрелые». Ценности «стабильность», «труд» и «удовольствие» менее значимы, а антиценность «лень» более приемлема для молодых людей данного типа в сравнении с типом «социально зрелые».

В связи с тем что у представителей четвертого типа не выявлено выраженных показателей по всем компонентам социальной зрелости, а также установлена низкая значимость положительных индивидуальных и социально направленных ценностей, но при этом молодые люди считают для себя приемлемыми антиценности «лень», «вырождение», «зависть», «глупость», «слабость», данный тип предлагается назвать «асоциальные».

Выраженная антисоциальная направленность обуславливает, таким образом, комплекс всех черт, относящихся к данному типу.

Представителей **типа 5** характеризуют высокая удовлетворенность своим экономическим и социальным статусом, уровнем личностной зрелости, а также высокая оценка условий и возможностей для будущего повышения своего статуса. В качестве варианта названия данного типа можно предложить «социально зрелые».

Ценностная сфера данного типа респондентов характеризуется следующими особенностями. Вера более значима для представителей типа «социально зрелые», чем для представителей типа «аскетичные», «асоциальные» и «амбициозные», независимость более значима для «социально зрелых», чем для «аскетичных» и «асоциальных» молодых людей.

В сравнении с представителями «асоциальные» молодые люди типа «социально зрелые» больше ценят профессионализм, развитие, стабильность, труд и удовольствие, а в сравнении с «нереализовавшимися» более значимыми ценностями являются доверие, законность и внимание к людям. Лень менее приемлема для представителей типа «социально зрелые», чем для молодых людей, относящихся к типам «асоциальные» и «амбициозные». Когда люди более уверены в себе, они меньше склонны лениться, чем те, которые еще не достигли желаемого.

Руководящей для представителей данного типа выступает ориентация на самореализацию в профессиональной, межличностной, социальной сферах, но при этом, в отличие от типа «амбициозные», данные молодые люди ценят общественно приемлемые способы достижения самореализации, в частности трудовую деятельность.

Заключение

1. Выявленные компоненты социальной зрелости (когнитивный, эмоциональный, ценностный и конативный) позволяют выделить пять эмпирических типов социальной зрелости молодых людей, которые условно были названы «аскетичные», «амбициозные», «нереализовавшиеся», «асоциальные», «социально зрелые».

2. Представители типа «социально зрелые» более ориентированы на ценности профессиональной самореализации, для них более значимы гуманистические ценности и ценности межличностных отношений, чем, например, для представителей типа «асоциальные». Тип «социально зрелые» обладает наиболее высоким уровнем развития социальной зрелости в сравнении со всеми остальными выделенными типами, поскольку имеет высокую оценку всех рассматри-



ваемых компонентов социальной зрелости. Тип «асоциальные», напротив, находится на противоположном, отрицательном полюсе – социальная зрелость развита в наименьшей степени, что проявляется в отрицании положительных и принятии социально и личностно отрицательных ценностей, а также в отсутствии выраженности показателей социальной зрелости, которые находятся на усредненном уровне. Ориентация на полноту самореализации в личностном и профессиональном развитии, в экономическом и социальном статусе, а также на гуманистические ценности выступает критерием для признания человека относящимся к типу «социально зрелые», в то время как антисоциальная ценностная направленность лишает его возможности развития социальной зрелости.

3. Остальные типы социальной зрелости характеризуются большим или меньшим уровнем развития отдельных показателей. Так, тип «амбициозные» отличается ярко выраженной направленностью на профессиональную самореализацию, достижение успеха в трудовой деятельности и обретение высокого социального и экономического статуса, личностной зрелости. Для данного типа характерна направленность на будущее, на ожидание успеха в перспективе. «Нереализовавшиеся» молодые люди больше ориентированы на индивидуальные ценности, связанные с собственной личностью (профессионализм, развитие, власть, независимость), но их уверенность в отсутствии условий для развития собственных возможностей дает основание полагать, что данные субъекты не станут пытаться реализовать себя в различных жизненных сферах, сославшись на внешние факторы (условия). Представителям типа «аскетичные» свойственно пренебрегать экономическим состоянием, они направлены на личностное развитие и сохранение общественных ценностей.

Библиографический список

1. Александрова Г. Г. Психологические критерии социальной зрелости личности в условиях современного российского общества // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2007. Т. 149, № 1. С. 34–45.
2. Главатских М. М. К проблеме изучения понятия социально-психологической зрелости личности // Вестн. Оренбургского государственного университета. 2015. № 7. С. 94–97.
3. Солдатченко А. Л. Характеристика социальной зрелой личности с позиции интерактивного подхода // Вестн. ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2012. № 14 (273). С. 80–85.
4. Горбунова О. В. Взаимосвязь социальной зрелости студентов с социально-психологическим типом личности // Инновационные технологии в науке и образовании. 2015. № 3 (3). С. 152–154.
5. Журавлев А. Л. Социально-психологическая зрелость : обоснование понятия // Психологический журнал. 2007. Т. 28, № 2. С. 44–54.
6. Колесников В. А. Гражданский патриотизм и гражданская политическая культура в современной России // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 3, ч. 1. С. 84–90.
7. Andersson M. A. An Odd Ladder to Climb : Socioeconomic Differences Across Levels of Subjective Social Status // Social Indicators Research. 2018. Vol. 136, iss. 2. P. 621–643. DOI: 10.1007/s11205-017-1559-7
8. Callan M. J., Kim H., Gheorghiu A. I., Matthews W. J. The Interrelations Between Social Class, Personal Relative Deprivation, and Prosociality // Social Psychological and Personality Science. 2017. Vol. 8, № 6. P. 660–669. DOI: 0.1177/1948550616673877
9. Lee D. S., Ybarra O., Gonzalez R., Ellsworth Ph. I-Through-We : How supportive social relationship facilitate personal growth // Personality and Social Psychology Bulletin. 2017. Vol. 44, № 1. P. 37–48. DOI: 10.1177/0146167217730371
10. Мясницев В. Н. Психология отношений. М. : МПСИ, 2005. 158 с.
11. Позняков В. П. Психологические отношения субъектов совместной жизнедеятельности // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 1. С. 167–174.
12. Каменева Е. Г. Развитие социальной зрелости студентов в педагогическом вузе // Вестн. Оренбургского государственного университета. 2004. № 9. С. 72–76.
13. Царегородцев С. Н. Социальные компетенции как основа социальной зрелости в современном обществе // Духовная сфера общества. 2014. № 11. С. 153–156.
14. Позняков В. П. Концепция психологических отношений человека : пространственный и временной аспекты // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 3. С. 228–237.
15. Купченко В. Е., Плехова Н. И. Особенности жизненной стратегии личности с различным социальным статусом в средней зрелости // Вестн. Омского университета. Серия «Психология». 2013. № 1. С. 27–33.
16. Антонова Н. В., Белякова А. А. Экономическая идентичность и профессиональное самоопределение личности // Актуальные проблемы психологического знания. 2012. № 4 (25). С. 7–18.
17. Едиханова Ю. М., Просекова Е. Н. Феноменология категории «отношение» в трудах отечественных и зарубежных ученых // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 3, № 4. С. 28–31.
18. Шамионов Р. М. Психологические характеристики социальной активности личности // Мир психологии. 2012. № 3 (71). С. 145–154.
19. Орлова В. В. Социальная зрелость молодежи : социально-психологический аспект // Международный



журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2009. № 5. С. 124–125.

20. Журавлев А. Л., Курпейченко А. Б. Экономическое самоопределение молодежи : структура и детерминация // Вестн. практической психологии образования. 2007. № 1. С. 50–55.

21. Смирнов Л. М. Базовые ценности и антиценности современных россиян // Базовые ценности россиян : Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / отв. ред. А. В. Рябов, Е. Ш. Курбангалеева. М. : Дом интеллектуальной книги, 2003. 448 с.

Образец для цитирования:

Акбарова А. А. Эмпирические типы социальной зрелости молодых людей // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 3 (35). С. 272–280. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-272-280>

Empirical Types of Social Maturity in Young People

Anastasia A. Akbarova

Anastasia A. Akbarova, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 13 Yaroslavskaya St., Moscow 129366, Russia, Anastasia.akbarova@gmail.com

The paper presents the results of an empirical study aimed at the identification of empirical types of social maturity in young people; its relevance is due to the lack of typology of social maturity in modern socio-psychological literature. The study was performed on a sample of young people aged 18 to 30 years old (347 people, including 178 women and 169 men). We assumed that there are various empirical types of social maturity in young people depending on the evaluation of actualized personal and social resources, the orientation of social experiences, value orientations, and behavioral activity. We used methods based on the comprehensive program developed by A. B. Kupreichenko and A. L. Zhuravlev, as well as L. M. Smirnov's method "Basic Values and Disvalues of Russians". The aim of this study was to distinguish the main types of social maturity from an integrative position, reflecting the view of this phenomenon as a compound, including not only socially oriented, but also individual psychological components. It is shown that the systematic approach to the study of social maturity allows us to present this phenomenon as a unified socio-psychological construct. The following components are distinguished as components of social maturity analyzed in the study: cognitive, value, emotional and conative ones. Five empirical types of social maturity were found: "ascetic", "ambitious", "not actualized", "asocial", "socially mature". The distinguished types of social maturity are differentiated according to the grounds of the social maturity components. In the future, these types can also become the basis for creating methodological tools that diagnose parameters distinguishing subjects with different manifestation and orientation of the social maturity phenomenon.

Keywords: social maturity, personal maturity, values, disvalues, social status, economic status, components of social maturity.

Received: 05.10.2019 / Accepted: 22.12. 2019 / Published: 30.09.2020

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

References

1. Aleksandrova G. G. Psychological criteria for social maturity of a personality a present day Russian society. *Uchenye*

- Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki*, 2007, vol. 149, no. 1, pp. 34–45 (in Russian).
2. Glavatskikh M. M. Research of a socio-psychological maturity of the personality. *Vestnik of the Orenburg State University*, 2015, no. 7, pp. 94–97 (in Russian).
3. Soldatchenko A. L. Description of personal social maturity from the point of interactive approach. *Bulletin of the South Ural State University. Series "Education, Educational and Sciences"*, 2012, no. 14 (273), pp. 80–85 (in Russian).
4. Gorbunova O. V. The relationship of students' social maturity with the socio-psychological type of personality. *Innovatsionnye tekhnologii v nauke i obrazovanii* [Innovative Technologies in Science and Education], 2015, no. 3, pp. 152–154 (in Russian).
5. Zhuravlev A. L. "Socio-psychological maturity": problem statement. *Psychological Journal*, 2007, vol. 28, no. 2, pp. 44–54 (in Russian).
6. Kolesnikov V. A. Civil patriotism and civil political culture in modern Russia. *Historical, Philosophical, Political and Law Science, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice*, 2013, no. 3, pt. 1, pp. 84–90 (in Russian).
7. Andersson M. A. An odd ladder to climb: socioeconomic differences across levels of subjective social status. *Social Indicators Research*, 2018, vol. 136, iss. 2, pp. 621–643. DOI: 10.1007/s11205-017-1559-7
8. Callan M. J., Kim H., Gheorghiu A. I., Matthews W. J. The Interrelations Between Social Class, Personal Relative Deprivation, and Prosociality. *Social Psychological and Personality Science*, 2017, vol. 8, no. 6, pp. 660–669. DOI: 0.1177/1948550616673877
9. Lee D. S., Ybarra O., Gonzalez R., Ellsworth Ph. I-Through-We: How supportive social relationship facilitate personal growth. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2017, vol. 44, no. 1, pp. 37–48. DOI: 10.1177/0146167217730371
10. Myasishchev V. N. *Psikhologiya otnosheniy* [Psychology of Relationships]. Moscow, MPSI, 2005. 158 p. (in Russian).
11. Pozniakov V. P. Psychological attitudes of the subjects of joint activity. *Knowledge. Understanding. Skill*, 2013, no. 1, pp. 167–174 (in Russian).
12. Kameneva E. G. The development of social maturity of students in a pedagogical university. *Vestnik of the Orenburg State University*, 2004, no. 9, pp. 72–76 (in Russian).



13. Tsaregorodtsev S. N. Social competencies as the basis of social maturity in modern society. *Duhovnaya sfera obschestva* [The Spiritual Sphere of Society], 2014, no. 11, pp. 153–156 (in Russian).
14. Pozniakov V. P. The concept of psychological relations of man: spatial and temporal aspects. *Znanie. Poni-manie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill], 2015, no. 3, pp. 228–237 (in Russian).
15. Kupchenko V. E., Plekhova N. I. Features of life strategies of individuals with different social status in middle adulthood. *Herald of Omsk University. Series "Psychology"*, 2013, no. 1, pp. 27–33 (in Russian).
16. Antonova N. V., Belyakov A. A. Economic Identity and Vocational Self-Identification of Personality. *Actual Problems of Psychological Knowledge*, 2012, no. 4 (25), pp. 7–18 (in Russian).
17. Edikhanova Yu. M., Prosekova E. N. Phenomenology of the category of "attitude" in the works of domestic and foreign scientists. *Uspekhi sovremennoy nauki i obrazovaniya* [Successes of Modern Science and Education], 2016, vol. 3, no. 4, pp. 28–31 (in Russian).
18. Shamionov R. M. Psychological characteristics of a personality's social activity. *The World of Psychology*, 2012, no. 3 (71), pp. 145–154 (in Russian).
19. Orlova V. V. Social maturity of youth: socio-psychological aspect. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy* [International Journal of Applied and Fundamental Research], 2009, no. 5, pp. 124–125 (in Russian).
20. Zhuravlev A. L., Kupreichenko A. B. Economic self-determination of youth: structure and determination. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of the Practical Psychology of Education], 2007, no. 1, pp. 50–55 (in Russian).
21. Smirnov L. M. The basic values and antiquities of modern Russians. In: A. V. Ryabov, E. Sh. Kurbangaleeva, eds. *Bazovye tsennosti rossiyan: Sotsialnye ustanovki. Zhiznennye strategii. Simvoliy. Mify* [Basic values of Russians: Social attitude. Life strategy. Symbols. Myths]. Moscow, Dom intellektual'noy knigi Publ., 2003, 448 p. (in Russian).

Cite this article as:

Anastasia A. Akbarova. Empirical Types of Social Maturity in Young People. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 3 (35), pp. 272–280 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-272-280>



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 371.21

Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса

С. А. Писарева, А. П. Тряпицына

Писарева Светлана Анатольевна, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики РГПУ имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, spisareva@yandex.ru

Тряпицына Алла Прокофьевна, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-исследовательского института педагогических проблем образования РГПУ имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, triap2006@yandex.ru

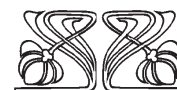
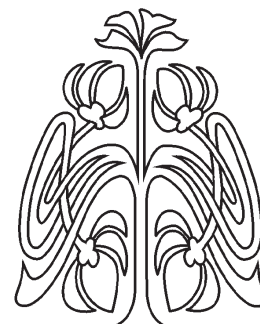
Приведено обоснование выбора методологических основ перехода к новой организации образовательного процесса, обусловленного пониманием особенностей постнеклассической методологии педагогических исследований, которые не приводят к уничтожению методов и познавательных установок классической и неклассической методологии исследования, а лишь четко определяют область их применения. Избранные методологические основы определили направления научного поиска решения проблемы, а именно: понимание целей современного образования как содействия становлению жизненного (личностного и профессионального) самоопределения человека на разных этапах его жизненного пути с учетом растущей неопределенности современного мира, что подразумевает ориентацию на формирование универсальных компетенций; понимание компетентности как многофункционального пакета знаний, способностей (умений) и отношений, которые требуются каждому человеку для полноценной личной жизни и профессиональной деятельности; признание многовариантности как сущностной черты современного образовательного процесса. Установлено, что новое построение образовательного процесса отражает наметившуюся тенденцию «антропологического перехода» в науке, который связан с возникновением свободного доступа к знаниям и ответственного отношения к их применению. Показано, что конструирование содержания вузовских образовательных (и учебных) программ следует ориентировать на самостоятельное построение студентом персонализированного обучения, что предполагает обращение к личностному опыту преподавателя и студента как стержню содержания образования, который пронизывает все его компоненты путем построения студентом индивидуальной модели содержания образования, выражающейся в сформированной индивидуальной совокупности ключевых компетенций конкретного студента. Установлено, что предложенный подход к построению нового образовательного процесса базируется на конструировании содержания на идеях гуманитарного проектирования, которые обуславливают вероятностный характер проектирования динамических моделей обучения – вероятностное понимается как отражающее неопределенность педагогических систем, зависимость протекающих педагогических процессов от конкретного контекста; динамическое моделирование – как планирование (выбор) активных методов обучения, позволяющих побудить обучаемого к творческому участию в процессе обучения.

Ключевые слова: нелинейный образовательный процесс, самоопределение личности, формирование компетенций, содержание образования, персонализация образования.

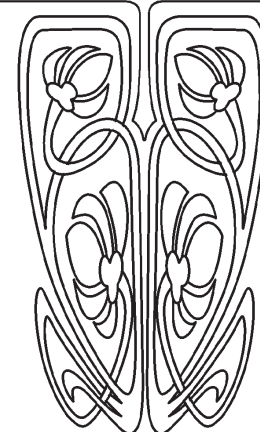
Поступила в редакцию: 05.05.2020 / Принята: 25.06.2020 / Опубликовано: 30.09.2020

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

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288>



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Введение

Новые вызовы сфере образования со стороны общества привели к необходимости организации образовательного процесса в условиях полного дистанционного взаимодействия. Как известно, использование дистанционных образовательных технологий является обязательным условием реализации образовательных программ, что по сути стало отражением развития сетевого взаимодействия субъектов как естественного процесса в современном обществе [1, 2].

Данная ситуация вновь актуализировала интерес к проблемам формирования компетенций личности, но уже в контексте новых возможностей открытого образовательного пространства. Предлагаемый материал есть результат осмысления новой образовательной ситуации.

Напомним, что первые исследования проблемы формирования компетентности человека датируются 70-ми гг. еще прошлого века [3]. Однако этот термин упоминался в словарях первой половины XX в., в частности в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова. Изначальный смысл, который вкладывался в это понятие, – это характеристика умелости, квалификации специалиста, профессионала. И на протяжении всего XX в. смысл этот был неизменен. Но появление новых взглядов на суть результатов образования, которые исследователи начали определять в категориях компетенций, привели к развитию у исследователей интереса к данному явлению. На рубеже веков появились исследования, посвященные формированию компетентности студентов вузов [4, 5], получила развитие теория компетентностно-ориентированного образования (competence-based education – CBE) [6, 7].

С этих пор в педагогической среде не прекращается дискуссия о продуктивности компетентностного подхода в подготовке будущих учителей, о технократичности данного подхода и его созвучии с отечественной образовательной традицией. Особую остроту дискуссии придает разное понимание как самого понятия «компетентность», так и миссии современного образования. В условиях становления цифрового общества и неожиданно резкого изменения ситуации, связанного с пандемией коронавируса, вынудившей к масштабному переходу на дистанционное обучение, актуализировалась проблема методологического обоснования нового построения образовательного процесса, соответствующего вызовам времени и ориентированного на достижение нового качества образования, обусловленного необходимостью формирования ответственности личности за собственную компетентность. Это, в свою очередь, обусловило обращение к анализу изменений в понимании сущности образования в современном мире.

Исходные позиции научного поиска

Обозначим исходные позиции поиска методологического обоснования перехода к новой организации образовательного процесса – понимание целей образования на современном этапе, суть компетентности как качественной характеристики деятельности личности, признание многовариантности как сущностной черты современного образовательного процесса, современное понимание методологии педагогической науки.

1. *Образование является важнейшим фактором развития общества, государства, личности.* Современные исследования, осуществляемые в самых разных научных областях, так или иначе изучающих образование (философия, культурология, социология, педагогика, психология), позволяют утверждать, что *основная цель современного образования* заключается в создании условий содействия развитию «сущностных сил человека», становлению жизненного (личностного и профессионального) самоопределения человека на разных этапах его жизненного пути с учетом растущей неопределенности современного мира. Эта ценностная ориентация образования существенно меняет его цели, которые формулируются по-разному (универсальные компетенции, ключевые компетенции, новая грамотность, целевая модель компетенций – 2025; международный стандарт «Навыки XXI века»). Несмотря на различие формулировок целей образования, в них можно выделить общее – знание и понимание (теоретическое знание в академической области, способность знать и понимать), знание как действие (практическое и оперативное применение знаний в конкретной ситуации), знание как бытие (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни в социальном контакте) [8].

2. *Компетентность – это многофункциональный пакет знаний, способностей (умений) и отношений,* которые требуются каждому человеку для полноценной личной жизни и работы, активного гражданства и эффективного включения в жизнь общества [9]. Знания, умения и навыки актуализируются тогда, когда есть личностное приятие и осознание большого общественного значения целей. Именно это определяет появление подлинной ответственности, инициативы, честной работы, готовности к творчеству, как показывает анализ выполненных в последнее время диссертационных исследований [10]. Приведенная характеристика компетентности соответствует пониманию образования как единства обучения и воспитания. Именно такое единство содействует становлению индивидуальности человека, так как в нем формируются, с одной стороны, познавательные процессы (мышление, объяснение, понимание), а с другой – процессы, характеризующие становление и развитие цен-



ностей, смыслов, отношений, способности к нравственному выбору, субъектных свойств (самостоятельности, активности, ответственности).

3. *Современный образовательный процесс характеризуется неравномерностью, нестабильностью, многовариантностью и неопределенностью* путей развития в зависимости от множества влияющих факторов и условий. В реальной образовательной практике очевиден переход от линейного к нелинейному построению образовательного процесса, что соответствует нелинейности окружающего мира. В центре нелинейного образовательного процесса – личная деятельность человека, который сам конструирует свое знание. Поэтому сущностными характеристиками нелинейного образовательного процесса являются: а) *вариативность определения основных компонентов процесса с учетом контекста его реализации на практике*; б) реальная возможность персонализации образования, реализации индивидуального образовательного маршрута, создания *собственной образовательной траектории* освоения всех учебных дисциплин; в) *изменение пространственно-временных закономерных связей (хронотопа)* образовательного процесса.

4. *Современная методология педагогической науки отражает постнеклассический этап развития науки*, определение которому дал более 20 лет назад В. С. Степин [11] и который применительно к педагогическому знанию был охарактеризован В. В. Краевским [12]. Ученые в своих работах подчеркивали, что становление постнеклассической науки открывает новые культурные стандарты научного поиска, но при этом не приводит к уничтожению методов и познавательных установок классического и неклассического исследования, а лишь четче определяет область их применения. Для педагогики это определяет необходимость современного понимания деятельностного подхода, который является методологической основой реализации компетентностного подхода в практике. Деятельностный подход в исследованиях современного образовательного процесса акцентирует внимание не только на способах деятельности, но и на решении задач, имеющих «мотивационное значение» для человека, на *общении, «понимании», «диалоге»* [13]. В свою очередь, это означает приоритет личностных целей обучения по сравнению с предметными. Следует подчеркнуть: в силу того, что *деятельность всегда предметна, приоритет личностных целей обучения не означает принижения значимости предметных целей*, поскольку личностные цели в образовательном процессе могут быть достигнуты лишь при решении предметных задач, в которых в качестве самостоятельной задачи для ученика выступают саморегуляция, самооценивание, самопознание

и самовыражение. Новые акценты возникают также в реализации системного подхода, что обусловлено в первую очередь развитием знания о самоорганизующихся системах (синергетики). Образование может рассматриваться как социальная, открытая, саморазвивающаяся система, компоненты которой обеспечивают функционирование и развитие школы (в широком понимании) как института социализации личности. Кроме этого, образование может рассматриваться как одна из характеристик духовного потенциала страны, определяющая способы вхождения молодого поколения в будущее. В этом случае образование выступает как фактор безопасности страны и общества в целом. Поэтому и необходимо использование герменевтических методов в исследовании данного феномена [14].

Результаты и их обсуждение

Приведенные исходные позиции методологического поиска нового построения образовательного процесса отражают наметившуюся тенденцию, сформулированную В. Г. Будановым как *«антропологический переход»*, который связан с возникновением нового духовного уровня, ноосферного мышления, когда человеку будет дан свободный доступ к знаниям, но при этом он должен обладать ответственностью перед человечеством. Особенность современного антропологического перехода заключается в конфликте высших и низших потребностей, завершением которого в середине XXI в. должно стать не общество потребления виртуальных удовольствий и супергаджетов, но общество ноосферного знания, духовной культуры и социальной ответственности [15].

Методология изменения построения современного образовательного процесса подразумевает учет парадигмальных изменений в науке рубежа XXI в., перехода ее в междисциплинарную стадию постнеклассической науки. Эти парадигмальные изменения заключаются, на наш взгляд, в следующем.

Основной проблемой педагогической науки становится *проблема содействия самоопределению человека в ситуациях неопределенности и кризисов*. Это требует обращения к методам *качественного исследования* различных проявлений деятельности и поведения человека. Особое место среди этих методов принадлежит методам *герменевтического и феноменологического подходов* [16], позволяющих точнее интерпретировать полученные в рамках деятельностного подхода результаты. При этом основой интерпретации становится *«участное мышление»* (концепт, сформулированный М. М. Бахтиным в ранних работах), которое, являясь личностным мышлением, непосредственно вплетено в совершающееся



бытие, в акт-поступок конкретного человека [17]. В реальной образовательной практике невозможно оперативно собрать большое количество эмпирических показателей, *всесторонне* характеризующих отношение и результаты образовательной деятельности. В этой ситуации решающее значение приобретает анализ, проводимый с позиций синергетики (самоорганизации). В качестве примера можно привести описание процесса накопления профессионального опыта лечащим врачом: «Типичная картина: во многих ситуациях состояние больного характеризуется 300–400 переменными, которые и рекомендуют принять во внимание медицинские учебники. Но поскольку это невозможно, то выбор “правильных” переменных происходит в процессе практической работы под руководством более опытного специалиста. Здесь происходит самоорганизация в пространстве стратегий или решающих правил. Поэтому вполне естественно, что на многие процессы в социальной, экономической, политической, психологической и многих иных сферах сейчас смотрят сквозь призму самоорганизации. Именно самоорганизация дает надежду на возможность понимания, возможность описывать сложные системы просто. Именно она может быть положена в основу синтеза в научных теориях, в принятии стратегических решений, в проектировании будущего» [18, с. 52].

Отсюда *первый вывод* относительно методологии нового построения образовательного процесса: основа поиска вариантов перехода – *коллективный анализ существующих лучших практик формирования самостоятельности личности в процессе освоения знаний и выявление ограниченного количества параметров диагностики ее мотивации и позиции в образовательном процессе*. Такая диагностика возможна путем использования в начале и на последующих этапах образовательного процесса таких методик, как мотивация интересов (познавательных и профессиональных), карьерные предпочтения («якоря карьеры»), позиции (индивидуальная работа / работа в команде) в образовательном процессе, и достигнутых образовательных результатах. В свою очередь, это предполагает разработку и апробацию дневника индивидуального продвижения студента в профессиональном становлении (карты становления персонализированной биографии).

Второй проблемой является *проблема конструирования содержания вузовских образовательных (учебных) программ, ориентированного на самостоятельное построение студентом персонализированного обучения*. В этой связи правомерно выделить следующие позиции.

Во-первых, анализ социокультурной обусловленности образования актуализировал внимание к *личностному опыту преподавателя*

и студента как стержню содержания образования, который пронизывает все его компоненты. Включение личностного опыта в содержание образования отражает понимание результата освоения содержания (образовательного результата) как построение студентом *индивидуальной модели содержания образования*, которая выражается в сформированной *индивидуальной совокупности ключевых компетенций конкретного студента*. Именно поэтому целесообразно понимать содержание образования не как совокупность дидактических однозначно заданных единиц, а как динамичный конструкт, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетентностей, образовательных возможностей конкретных студентов, контекста реальной практики и результатов исследований различных проблем профессионального педагогического образования [19]. Единицей такого содержания являются профессиональные задачи, готовность к решению которых отражает ориентацию образовательного процесса на формирование профессиональной компетентности студента (индивидуальной совокупности компетенций конкретного студента).

Во-вторых, переход к новой организации образовательного процесса суть переход от понимания содержания образования как системы предметного знания наук к пониманию его как целостной системы различных видов знаний. При этом очевидна необходимость усиления роли процедурных знаний, направленных на: освоение способов познания; включение в содержание оценочных знаний, содержащих в том числе и оценку ценностных установок; актуализацию рефлексивных знаний, направленных на познание себя, развитие личностной мотивации, формирование собственных ценностей и критическую интерпретацию информации, оценок, мнений, суждений; расширение контекста извлечения, применения, трансляции знаний (межпредметного и надпредметного).

В-третьих, в условиях цифровизации образования проблему содержания правомерно рассматривать как проблему конструирования электронных учебных курсов (ЭУК) и онлайн-курсов. В этом случае содержание образования конструируется как совокупность модулей, включающих в себя ЭУКи, структура которых ориентирована на самостоятельное освоение содержания, что предполагает разработку гипертекстового и мультимедийного информационного материала (текст, инфографика, презентации, аудио- и видеофайлы) и заданий для индивидуальной и групповой работы, выполнение которых нацелено на формирование умения решать профессиональные задачи (формирование способов



профессиональной деятельности), критерии и инструментарий оценки результатов выполнения заданий, рефлексию собственной позиции в процессе изучения учебного курса и достигнутых результатов, а также режим консультационной (в том числе и аудиторной) педагогической поддержки.

Второй вывод относительно методологии нового построения образовательного процесса – исходя из постнеклассического понимания образовательного процесса как нелинейного можно утверждать, что конструирование содержания образовательных и учебных программ опирается на идеи *вероятностного* проектирования и *динамического* моделирования. При этом вероятностное понимается как отражающее неопределенность педагогических систем, зависимость протекающих педагогических процессов от конкретного контекста, *динамическое* моделирование – как планирование (выбор) активных методов обучения, позволяющих побудить обучаемого к творческому участию в процессе обучения. Идеи вероятностного проектирования динамических моделей в педагогике наиболее полно отражены в методологических принципах *гуманитарного проектирования*, которые характеризуют совокупность сознательных рефлексивных и бессознательных неотрефлексированных установок, определяющих получаемый в итоге продукт по схеме акта деятельности (постановка задач, используемые для их решения средства, общая организация процесса и т. д.) [20].

Третья проблема – *проблема изменения временного режима занятий*. Очевидно, что временной режим нелинейного образовательного процесса обуславливает необходимость разработки динамического расписания, которое строится на основе технологии смешанного обучения, что, в свою очередь, предполагает анализ специфики образовательной программы – соотношения общеобразовательных и профессионально ориентированных дисциплин, устанавливает порядок (последовательность) занятий по изучению дисциплин образовательной программы – интеграцию онлайн-ового и офлайн-ового учебно-методического контента многократного использования [21], периоды «погружения», консультативной помощи и промежуточной аттестации с обязательным учетом индивидуальных особенностей студентов. Важно подчеркнуть, что разработка динамического расписания требует изменения расчета нагрузки преподавателей и студентов. Так, в условиях смешанного обучения *до занятий* студенты должны подготовиться к ним, к контакту с другими обучаемыми и преподавателем, чтобы иметь возможность обсудить и проработать изученное, а также задать все необходимые вопросы. Во время же контактных часов (аудиторных занятий) происходят обсужде-

ние тем, заданий, закрепление и проверка полученных знаний с помощью тестов, вопросов или практических заданий, осуществляется работа по закреплению изучаемого учебного материала, выполнению заданий, тестов и т. д.

Третий вывод – методологической основой организации нелинейного образовательного процесса является *системный подход*, определяющий связь целей обучения, особенностей целевой аудитории (потребности в обучении), расписания, что в итоге образует новую архитектуру образовательного процесса.

Заключение

Обобщая сказанное, правомерно сделать следующий вывод: методологические основы перехода к новой организации образовательного процесса обусловлены «синергетическим» пониманием образования как сложной самоорганизующейся системы, для которой характерны нелинейность, неустойчивость, незамкнутость, динамическая иерархичность, наблюдаемость. Эти же характеристики обуславливают особенности *стратегического управления*, синергетическая методология которого определяет процессы анализа и принятия решений. В этих процессах решающую роль играет *концептуализация стратегии изменений*, которая понимается как «средство формирования идеальной действительности; соорганизации разнонаправленных и многообразных течений; образования и самообразования, самосотворения участников процесса работы с будущим» [20, с. 109]. На современном этапе методологические основы такой концептуализации образуют *деятельностный подход*, детерминирующий процесс формирования индивидуальной совокупности компетенций конкретного студента, методологические принципы *гуманитарного проектирования*, определяющие построение *динамических моделей* образовательного процесса, *системный подход*, позволяющий учесть все необходимые связи новой архитектуры образовательного процесса.

Практика перехода к новой организации образовательного процесса основывается на понимании его как нелинейного, характеризующегося следующими особенностями:

– неограниченным информационным ресурсом (учебным контентом) – не только разные виды учебных книг, но и доступ к электронной библиотеке, к Интернету, консультирование у квалифицированных преподавателей и специалистов по профилю и т. д.;

– вариативностью этапов обучения, когда обучающиеся самостоятельно осваивают учебное содержание на основе процедур понимания, коммуникации, проектирования, применения, анализа, синтеза, оценки и рефлексии;



– среда обучения конструируется преподавателями и обучающимися в совместной деятельности;

– время и пространство освоения учебного контента не ограничено (не временной отрезок пары, а время, необходимое на выполнение задачи).

Нелинейный образовательный процесс реализуется в среде смешанного обучения, предполагающей интеграцию лекционно-семинарской системы, электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Построение такого процесса предусматривает проявление доверия к ученикам, что предполагает предоставление им определенной свободы и готовность поддержать их инициативу. Нелинейный образовательный процесс реализуется в новом образовательном пространстве, в котором темп работы регулируется педагогом, но дома учащиеся осваивают материал в удобном для себя временном режиме, поскольку предусматривается формирование интерактивного контента, использование открытых электронных образовательных ресурсов.

Указанные особенности методологии перехода к новому построению образовательного процесса обуславливают необходимость создания в первую очередь пространства научного дискурса, актуализацию ценностно-смысловых основ преподавательской деятельности, что возможно лишь в процессе коллективной (полипарадигмальной) деятельности субъектов проектирования желаемого будущего.

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-29-14029 «Трансформация средств психолого-педагогической поддержки развития ученика в условиях цифровизации образовательной среды»).

Информация о вкладе каждого автора: С. А. Писарева – обсуждение общего замысла, подбор материалов, написание текста, оформление статьи по требованиям журнала, А. П. Тряпицына – обсуждение общего замысла, концепция, написание текста.

Библиографический список

1. Dawson S. «Seeing» the learning community: An exploration of the development of a resource for monitoring online student networking // *British Journal of Educational Technology*. 2010. Vol. 41, № 5. P. 736–752. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2009.00970.x
2. Quinn J. Respecting young people's informal learning : Circumventing strategic policy evasions // *Policy Futures in Education*. 2017. Vol. 16, № 2. P. 144–155. DOI: 10.1177/1478210317736223
3. Загвоздкин В. К. Проблема ключевых компетентностей в зарубежных исследованиях // *Вопр. образования*. 2009. № 4. С. 257–271.
4. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе // *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
5. Козырев В. А., Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. и др. Компетентностный подход в педагогическом образовании / 2-е изд., испр. и доп. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 392 с.
6. Беренфельд Б. С., Буягина К. Л. Инновационные учебные продукты нового поколения с использованием средств икт (уроки недавнего прошлого и взгляд в будущее) // *Вопр. образования*. 2005. № 3. С. 104–144.
7. Верещагина Н. О., Гладкая И. В., Глубокова Е. Н., Писарева С. А., Соломин В. П., Тряпицына А. П. Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. 207 с.
8. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / под ред. А. А. Орлова, В. В. Грачева. М. : Директ-Медиа, 2014. 378 с.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : Выявление, развитие и реализация / пер. с англ. М. : Когито-Центр, 2002. 394 с.
10. Лельчицкий И. Д., Пурьшева Н. С., Тряпицына А. П. Диссертационные исследования по педагогическим наукам : анализ тематики // *Педагогика*. 2017. № 3. С. 37–48.
11. Степин В. С. Теоретическое знание : структура, историческая эволюция. М. : Прогресс-Традиция, 2000. 743 с.
12. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие. М. : Академия, 2006. 400 с.
13. Деятельность : теория, методология, проблемы : сб. / сост. И. Т. Касавин. М. : Политиздат, 1990. 17 с.
14. Лаптев В. В., Писарева С. А. Современное диссертационное исследование в сфере образования : гуманитарные основания оценки качества : науч.-метод. материалы для руководителей и науч.-пед. работников высших учебных заведений. СПб. : Книжный дом, 2008. 221 с.
15. Буданов В. Г. Образование эпохи антропологического перехода // *Філософія освіти*. 2013. № 1. С. 23–43.
16. Бусыгина Н. П. Феноменологический и герменевтический подходы в качественных психологических исследованиях // *Культурно-историческая психология*. 2009. Т. 5, № 1. С. 57–65.
17. Конев В. А. Социальная философия : учеб. пособие. Самара : Самарский ун-т, 2006. 34 с.
18. Малинецкий Г. Г. Россия. Выбор будущего // *Болезни России : актуальный диагноз и комплексный прогноз*. Вып. 3. М. : Научный эксперт, 2009. С. 7–58.
19. Тряпицына А. П. Взаимобусловленность модернизации общего и педагогического образования // *Педагогическая наука и современное образование : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. / ред. совет: Т. Б. Алек-*



сеева, И. В. Гладкая, И. Э. Кондракова, Н. М. Федорова. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. С. 193–197.

20. Губарева О. Н. Методологические принципы гуманитарного проектирования деятельности абитуриентов при обучении // Вестн. КГУ им. Н. А. Некрасова. Сер.

Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012, Т. 18, № 1. С. 108–111.

21. Нагаева И. А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе : необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6. С. 56–67.

Образец для цитирования:

Писарева С. А., Тряпицына А. П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 3 (35). С. 281–288. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288>

Methodological Aspects of Transition to a New Educational Process Organization

Svetlana A. Pisareva, Alla P. Tryapitsina

Svetlana A. Pisareva, <https://orcid.org/0000-0001-6366-1701>, Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., 191186 St. Petersburg, Russia, spisareva@yandex.ru

Alla P. Tryapitsina, <https://orcid.org/0000-0001-9428-0522>, Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., 191186 St. Petersburg, Russia, triap2006@yandex.ru

In this paper we explained the selection of methodological foundations of transition to a new educational process organization based on the understanding of the post-non-classical methodology features of pedagogical research. They do not lead to the elimination of methods and cognitive attitudes of classical and non-classical research methodology, but more clearly define their scope. The selected methodological foundations determined the direction of the scientific search for a solution to the problem as follows: understanding the goals of modern education as contributing to the formation of identity (personal and professional) of a person at different stages of his/her life, considering the growing uncertainty of the modern world, which implies focus on the formation of universal human competences; understanding competence as a multifunctional knowledge “pack”, abilities (skills) and relationships that each person needs for a full personal life and professional activity; recognition of multivariance as an essential feature of modern educational process. We found that the new educational process design reflects the emerging trend of the “anthropological transition” in science, which is associated with the emergence of free access to knowledge and responsible attitude to the knowledge application. It is shown that the content design of university educational (and training) programs should be oriented toward the independent design of personalized learning by a student. This idea involves the appeal to personal experiences of teachers and students as a core of educational content affecting all its components by designing an individual student model of educational content expressed in the formed individual set of key competencies of a particular student. We established that the proposed approach to the design of the new educational process is founded on the content design based on the ideas of humanitarian design, determining the probabilistic nature of dynamic learning models design. The term “probabilistic” reflects the uncertainty of pedagogical systems, the dependence of ongoing pedagogical processes on a specific context, and the term “dynamic modeling” is understood as planning (selection) of active teaching methods allowing students to be creatively involved in the educative process.

Keywords: nonlinear educational process, personal identity, formation of competencies, educational content, personification of education.

Received: 05.05.2020 / Accepted: 25.06.2020 / Published: 30.09.2020

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

Acknowledgements: *This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 19-29-14029 “Transformation of the means of psychological and pedagogical support for students’ development in the digitalization of educational environment”).*

Authors` contribution. Svetlana A. Pisareva – discussion of the general idea, selection of materials, writing, paper design according to the requirements of the journal; Alla P. Tryapitsyna – discussion of the general idea, concept, writing.

References

1. Dawson S. «Seeing» the learning community: An exploration of the development of a resource for monitoring online student networking. *British Journal of Educational Technology*, 2010, vol. 41, no. 5, pp. 736–752. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2009.00970.x
2. Quinn J. Respecting young people’s informal learning: circumventing strategic policy evasions. *Policy Futures in Education*, 2017, vol. 16, no. 2, pp. 144–155. DOI: 10.1177/1478210317736223.
3. Zagvozdkin V. K. Key skills in Western research. *Educational Studies Moscow*, 2009, no. 4, pp. 257–271 (in Russian).
4. Bolotov V. A., Serikov V. V. Competence Model: from Idea to Educational Program. *Pedagogics*, 2003, no. 10, pp. 8–14 (in Russian).
5. Kozyrev V. A., Radionova N. F., Tryapitsina A. P. et al. *Kompetentnostniy podkhod v pedagogicheskom obrazovanii* [Competence Approach in Pedagogical Education]. 2nd ed. St. Petersburg, Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2005. 392 p. (in Russian).
6. Berenfel’d B. S., Butyagina K. L. Using Information and Communication Technologies to Create Innovative Education Products for a New Generation (Lessons of the Recent Past and a Look at the Future). *Educational Studies Moscow*, 2005, no. 3, pp. 104–144 (in Russian).



7. Vereshchagina N. O., Gladkaya I. V., Glubokova E. N., Pisareva S. A., Solomin V. P., Tryapitsna A. P. *Razvitiye kompetentnosti budushchego pedagoga v obrazovatel'nom protsesse sovremennogo vuza* [Development of Future Teacher's Competence in the Educational Process of a Modern University]. St. Petersburg, Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2016. 207 p. (in Russian).
8. Orlov A. A., Grachev V. V., eds. *Kompetentnostnyy podkhod v vysshem professional'nom obrazovanii* [Competence Approach in Professional Education]. Moscow, Direkt-Media Publ., 2014. 378 p. (in Russian).
9. Raven J. *Kompetentnost' v sovremenom obshchestve: Vyjavleniye, razvitiye i realizatsiya* [Competence in Modern Society: Identification, Development and Implementation]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2002. 394 p. (in Russian, transl. from English).
10. Le'l'chitskiy I. D., Puryshcheva N. S., Tryapitsyna A. P. *Disseratsionnoye issledovaniye v pedagogicheskikh naukakh: analiza predmetov* [Dissertational Research in Pedagogical Sciences: Analysis of Subjects]. *Pedagogy*, 2017, no. 3, pp. 37–48 (in Russian).
11. Stepin V. S. *Teoreticheskoye znanie: Struktura, istoricheskaya evolyutsiya* [Theoretical knowledge: Structure and historical evolution]. Moscow, Progress-Traditsiya Publ., 2000. 743 p. (in Russian).
12. Krayevskiy V. V., Berezhnova E. V. *Metodologiya pedagogiki: novyy etap* [Methodology of Pedagogy: A New Stage]. Moscow, Akademiya Publ., 2006. 400 p. (in Russian).
13. Kasavin I. T., ed. *Deyatel'nost': teoriya, metodologiya, problemy* [Activity: Theories, Methodology, Problems]. Moscow, Politizdat Publ., 1990. 17 p. (in Russian).
14. Laptev V. V., Pisareva S. A. *Sovremennoye dissertatsionnoye issledovaniye v sfere obrazovaniya: gumanitarnyye osnovaniya otsenki kachestva: nauchno-metodicheskiye materialy dlya rukovoditeley i nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov vysshih uchebnykh zavedeniy* [Modern dissertation research in the field of education: humanitarian grounds for quality assessment. Scientific and Methodological Materials for Managers and Scientific and Pedagogical Workers of Higher Educational Institutions]. St. Petersburg, Knizhnyy dom Publ., 2008. 221 p. (in Russian).
15. Budanov V. G. Education of Epoch of Anthropological Transition. *Filosofiya osvity. Philosophy of Education*, 2013, no. 1, pp. 23–43 (in Russian).
16. Busygina N. P. Phenomenological and Hermeneutic Approaches in Qualitative Psychological Research. *Cultural-historical Psychology*, 2009, vol. 5, no. 1, pp. 57–65 (in Russian).
17. Konev V. A. *Sotsial'naya filosofiya* [Social Philosophy]. Samara, Samarskiy un-t Publ., 2006. 34 p. (in Russian).
18. Malinetskiy G. G. Rossiya. Vybor budushchego [Russia. The Choice of the Future]. *Bolezni Rossii: aktual'nyy diagnost i kompleksnyy prognos* [Diseases of Russia: Current Diagnosis and Comprehensive Prognosis]. Moscow, Nauchnyy ekspert Publ., 2009, iss. 3, pp. 7–58 (in Russian).
19. Tryapitsyna A. P. Inter-Conditionality of Modernization of General and Pedagogical Education. In: Alekseeva T. B., Gladkaya I. V., Kondrakova I. E., Fedorova N. M., eds. *Pedagogicheskaya nauka i sovremennoye obrazovaniye: Sbornik statey Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Pedagogical Science and Modern Education: Collection of articles of the all-Russian scientific and practical conference]. St. Petersburg, Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2014, pp. 193–197 (in Russian).
20. Gubareva O. N. Applicants at their studying activities humanitarian projecting methodological principles. *Vestnik of Nekrasov Kostroma State University*, 2012, vol. 18, no. 1, pp. 108–111 (in Russian).
21. Nagayeva I. A. Blended Learning in Modern Educational Process: Necessity and Possibility. *National and Foreign Pedagogy*, 2016, no. 6, pp. 56–67 (in Russian).

Cite this article as:

Svetlana A. Pisareva, Alla P. Tryapitsina. Methodological Aspects of Transition to a New Educational Process Organization. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 3 (35), pp. 281–288 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288>



УДК 373

Понятие «сопровождение» как педагогическая категория

К. П. Сенаторова

Сенаторова Ксения Павловна, аспирант, кафедра методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, ksusha64rus@mail.ru

Цель исследования, представленного в статье, заключается в уточнении педагогического аспекта понятия «сопровождение» в контексте современных требований к осуществлению образовательного процесса. Показано, что педагогическое сопровождение является одним из направлений работы педагога с детьми в образовательных организациях. При сопровождении между участниками образовательного процесса взаимоотношения должны носить субъект-субъектный характер. Для этого автор обращается к социальным характеристикам личности педагога, который может осуществлять сопровождение в образовательном процессе. Амбивалентность понятия «сопровождение», частота его использования различными специалистами породили необходимость уточнения его содержательно-смыслового наполнения относительно области знаний, чтобы предупредить взаимозамещение данного термина другими дефинициями. *Гипотеза исследования*: при условии выделения педагогического контекста и выделения особенностей деятельности педагога сопровождения понятие «сопровождение» закрепится в педагогической науке, обозначив границы его использования различными специалистами. Описаны современные подходы к раскрытию содержания понятия «сопровождение» как педагогической категории. Определены сходство и различия понятий «педагогическое сопровождение» и «педагогическая поддержка (помощь)». Автор заключает, что процесс сопровождения обучающихся является актуальным для современной социокультурной ситуации. В организациях дополнительного образования данный процесс изучен недостаточно, что требует его дальнейшего изучения.

Ключевые слова: сопровождение, педагогическое сопровождение, организации дополнительного образования, тьюторское сопровождение, образовательный процесс, педагогическая поддержка.

Поступила в редакцию: 01.10.2019 / Принята: 26.12.2019 /

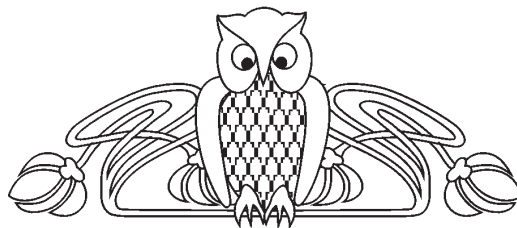
Опубликована: 30.09.2020

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

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-289-295>

Введение

Инновационные технологии и проекты интенсивно разрабатываются в разных сферах жизнедеятельности человека, и сфера образования не осталась без нововведений. В связи со вступлением в силу в 2012 г. Федерального закона «Об образовании в РФ» [1] нормативно развивающи-



еся дети и дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и / или с инвалидностью имеют возможность обучаться вместе. Инклюзивная форма обучения детей – это модернизация системы образования в стране. В настоящем Федеральном законе для получения образования обучающимися с ОВЗ в образовательной организации необходимо создать специальные условия, без которых освоение образовательных программ затруднительно или невозможно. Под специальными условиями понимается не только техническое оснащение и использование специальных программ, но и предоставление услуг ассистента и / или тьютора для осуществления сопровождения образовательного процесса. Сопровождение детей в образовательном процессе педагогами разного профиля является необходимым условием для безбарьерного доступа к получению качественного образования и включения в социальную жизнь любого человека, независимо от его национальности, вероисповедания и состояния здоровья.

Практика сопровождения педагогического процесса обучающихся активно внедряется в сферу как основного, так и дополнительного образования. Процесс сопровождения личности для отечественной педагогики не представляет собой совершенно новый вид работы обучающегося и педагога. Содержание процесса сопровождения соприкасается с такими диалоговыми формами обучения, как педагогика сотрудничества, соуправления, педагогика ненасилия. Однако в ситуации реформирования системы образования необходимо переосмыслить роль и место педагогического сопровождения с точки зрения современных требований, что определило *цель* исследования, представленного в статье, – уточнить педагогическое содержание понятия «сопровождение» в контексте современных требований к осуществлению образовательного процесса. Выдвинута *гипотеза* исследования: при условии выделения педагогического контекста и выделения особенностей деятельности педагога сопровождения понятие «сопровождение» закрепится в педагогической науке, обозначив границы его использования различными специалистами.

Теоретический анализ проблемы

С давних времен люди использовали процесс сопровождения для разрешения жизненно важных проблем – медицинское сопровождение



при лечении больных, техническое сопровождение человека, испытывающего трудности при передвижении, сопровождение юридических сделок, сопровождение для инженеров в процессе строительства и сопровождение производственно-технологических процессов, а также тренерское сопровождение спортсменов. С целью выделения педагогического компонента необходимо проанализировать специфическое содержательно-смысловое наполнение данного понятия в разных аспектах педагогической деятельности.

На основе ведущего вида деятельности субъекта образовательного процесса, нуждающегося в сопровождении, выделяют:

– *психолого-педагогическое сопровождение* как область профессиональной деятельности педагога-психолога, работа которого в образовательной организации направлена на создание условий для позитивного развития детско-родительских отношений, развития ребенка в психологическом и психическом плане [2, 3];

– *логопедическое сопровождение*. Компетентным специалистом в этой педагогической области является логопед, который выявляет уровень речевого развития обучающихся в соответствии с возрастной нормой и создает условия для коррекции имеющегося нарушения речи;

– *тьюторское сопровождение*, которое может осуществляться как непосредственно тьютором, так и педагогом с тьюторской компетенцией. Тьюторская сторона сопровождения представлена системной деятельностью тьютора, использующего принципы открытого образования и индивидуализации образовательного пространства. В своей практической деятельности тьютор фиксирует познавательный интерес ребенка и поддерживает его развитие [4, с. 370];

– *социально-педагогическое сопровождение*, осуществляемое социальным педагогом, хотя эту работу может также вести психолог или тьютор. Сущность данного вида сопровождения состоит в изучении условий семейного воспитания, повышении родительской компетенции в вопросах воспитания и обучения ребенка, а также разрешении проблемных ситуаций, связанных с социализацией обучающихся [5, 6];

– *медико-педагогическое сопровождение* как область профессиональной деятельности инструктора по физической культуре. В образовательной организации специалист по ЛФК составляет комплекс упражнений для профилактики заболеваний, связанных с учебной деятельностью, применяя дифференцированный подход к воспитанию и обучению, проводит индивидуальное оздоровление и развитие обучающихся;

– *валеолого-педагогическое сопровождение* как здоровьесберегающая технология в педагогической деятельности всех участников образовательного процесса. Данный вид сопровождения

включает комплекс взаимосвязанных мероприятий по повышению компетенции педагогов, обучающихся и родителей в области сохранения здоровья [7, 8].

Таким образом, сопровождение обширно представлено в различных видах педагогической деятельности. Разные направления педагогического сопровождения отражают специфику и ведущий тип деятельности организаций, где оно осуществляется. Основная идея процесса сопровождения состоит во взаимодействии людей для достижения общей цели.

Современные подходы к характеристике понятия «сопровождение» как педагогической категории

Научный дискурс педагогических исследований содержат различные подходы к интерпретации понятия «сопровождение».

Е. Б. Манузина отмечает, что сопровождение, как процесс, ориентируется на адресное развитие личности обучающегося, которое реализуется через специальные педагогические институты (образования, просвещения, воспитания, обучения, подготовки) [9, с. 109].

Сопровождение как целостный процесс рассматривается в работах многих авторов (Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Н. С. Глуханюк, И. Н. Аркусова, Г. В. Безюлева). Оно состоит из диагностики, цель которой в определении проблемного поля развития, методов решения проблемной ситуации и консультативной помощи в момент становления и коррекции личности [10, с. 9].

В концепции О. Е. Кучеровой сопровождение рассматривается как сотрудничество, представляющее собой беспроblemные взаимозависимые отношения между педагогом и обучающимся [11, с. 176].

При сопровождении между участниками учебно-воспитательного процесса складываются отношения, основанные на паритетном участии обучающихся и обучающихся. Сопровождение как партнерское взаимодействие нашло отражение в работах В. А. Айрапетовой [12, с. 192]. В условиях такого сопровождения развивается творческая активность личности, формируются ценностные ориентиры, способствующие самореализации индивида и его успешной адаптации к социуму. В исследованиях Т. Н. Сапожниковой природа педагогического сопровождения базируется на идеях экзистенциализма. Для экзистенциальной педагогики характерно принятие педагогом независимости внутреннего мира ребенка, его права на свободное проявление своей индивидуальности [13, с. 102].

По мнению Е. А. Александровой, при сопровождении педагогу необходимо стать товарищем



для сопровождаемого. Ребенок должен быть уверен, что рядом с ним всегда находится человек, на которого можно положиться в случае необходимости. Педагог, сопровождая ребенка, отслеживает его индивидуальный образовательный маршрут и оценивает продвижение в учении. В данном случае процесс сопровождения рассматривается как активное наблюдение, консультирование, личное участие и максимальное поощрение самостоятельности воспитанника, которая может проявляться в его активной жизненной позиции [8, с. 85].

В педагогической практике сопровождение предполагает способность наставника быть спутником для ребенка, следуя за ним, содействовать его прогрессивному развитию и достижению поставленной цели.

Сопровождение приводит в соответствие качественное и количественное изменение личности в процессе ее развития в обществе, т. е. выполняет функцию анализа результатов взаимодействия воспитанника с социумом. Педагог, следуя за естественным развитием ребенка, опираясь на его личностные достижения и индивидуальные особенности, тем самым создает условия для самостоятельного освоения детьми системы отношений с окружающей средой и самим собой, а также для максимального личностного развития. Процесс сопровождения помогает настроить ребенка на успешное взаимодействие с окружающей средой.

В современных условиях инклюзивной образовательной практики все чаще сопровождение осуществляют педагоги с тьюторской компетенцией или тьюторы в образовательных организациях разного уровня. Деятельность педагогов с тьюторской компетенцией связана с разрешением трудностей, возникших в процессе обучения у детей, в том числе и с ВОЗ, и взрослых на всех ступенях образования. Сопровождение, осуществляемое тьютором, – это специально организованное взаимодействие педагога (тьютора) с обучающимся с целью выявления его потенциальных возможностей и жизненных перспектив. Тьютор запускает механизмы личностного саморазвития, самообразования, мотивирует на индивидуальный поиск образовательного маршрута через анализ разных программ. Основу взаимодействия тьюторов с субъектами образовательного процесса составляют принципы открытости образования и индивидуализации образовательного пространства [14, с. 88].

Таким образом, при характеристике понятия «сопровождение» в современных исследованиях наблюдается определенный научный плюрализм. Однако важно выделить в них некоторые общие сегменты, а именно: сопровождение рассматривается как системный инструментальный, как длительная педагогическая поддержка процесса социализации, как совместное взаимодействие

участников образовательного процесса с целью оказания помощи обучающимся в реализации их потенциала.

В результате проведенного нами исследования семантики понятия «сопровождение» было установлено, что данный термин употребляется в значении технология; как поддержка (помощь); как сотрудничество или организованное взаимодействие. Мы рассматриваем понятие «сопровождение» как организованное взаимодействие субъектов образовательного процесса. Цель данного сопровождения – создание обучающимся условий для личностного роста и эффективного взаимодействия с социальной средой.

Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка (помощь): взаимосвязь и различия

Большое количество определений и подходов к процессу педагогического сопровождения стало причиной того, что его рассматривают как синоним педагогической поддержки и помощи [15, с. 80]. Например, А. А. Ефимов отождествляет понятия «сопровождение» и «поддержка». Сопровождение он рассматривает как поддержку людей, испытывающих трудности в личной и социальной сферах жизни [16, с. 9]. Л. М. Шипицына и Е. И. Казакова тоже под сопровождением понимают помощь в ситуации жизненного выбора в «зоне развития» [17, с. 63]. Синонимичность данных понятий поддерживает и М. М. Семаго. Он полагает, что сопровождение – это поддержка деятельностного развития ребенка с погружением в его познавательный интерес [18, с. 53].

Как поддержку творческой деятельности ребенка сопровождение рассматривает Е. А. Рыбакова. Она называет этот процесс целенаправленным взаимообменом и взаимообогащением смыслом, опытом между значимым взрослым и ребенком. Педагог, взаимодействуя с ребенком, поддерживает его, помогает ему в творческой деятельности. Результатом таких взаимоотношений служит новый образ себя и своих возможностей, сформированный у воспитанника. Именно поэтому сопровождение представляет собой сложно организованный процесс совместной деятельности субъектов образовательного процесса, целью которого является достижение прогресса в развитии обучаемого [19, с. 13].

Как разные формы педагогической деятельности поддержку и сопровождение рассматривают В. А. Слостенин и И. А. Колесникова. В своей трактовке они объясняют сопровождение через заинтересованное наблюдение, консультирование и активное личностное участие субъектов педагогического процесса [20, с. 85]. В процессе сопровождения педагог поощряет самостоятельность обучающегося в проблемной ситуации,



оказывает помощь обучающемуся в осознанном выборе и понимании ответственности за него. Мы придерживаемся такой же точки зрения, не отождествляя эти понятия, но и не отрицая их взаимосвязи.

В отечественной педагогике понятие «поддержка» ввел О. С. Газман [21, с. 109]. Педагогическая поддержка применима к детям, которые имеют проблемы с получением образования. Проблемы носят индивидуальный характер и могут быть связаны с особенностями физического и психического развития, с трудностями самоопределения и налаживания межличностной коммуникации. Олег Семенович определил педагогическую поддержку как деятельность педагога, для которой характерно предоставление эффективной помощи воспитанникам при обучении для достижения высоких результатов [22, 23].

Педагогическая поддержка ориентирована на преодоление препятствий, мешающих личности достичь положительных результатов при получении образования. Поддержка выполняет функцию маркера, т. е. оказания помощи тем, кто попал в трудную ситуацию [24, с. 147].

Педагогическое сопровождение отличается от поддержки главным образом возрастанием самостоятельности растущего человека в ситуации разрешения своих учебных и личностных проблем, а не уменьшением степени вмешательства взрослого человека в процесс индивидуального образования ребенка [25, с. 172]. При использовании термина «сопровождение» дополнительно подчеркивается самостоятельность субъекта в принятии решения.

Поддержка и сопровождение как типы педагогической деятельности тесно взаимосвязаны, ориентированы на развитие индивидуальности. Поддержка, с одной стороны, предшествует сопровождению, а с другой – следует за ним по запросу ребенка.

Вследствие сравнения сущности понятий «педагогическая поддержка (помощь)» и «педагогическое сопровождение» можно сделать вывод, что существенное отличие сопровождения от поддержки (помощи) состоит в том, что первое масштабнее и может вмещать в себя и помощь, и поддержку. Сопровождая ребенка в разных жизненных ситуациях, педагог где-то поддерживает его, где-то оказывает помощь, а в каких-то вопросах консультирует его ближайшее окружение. Следовательно, педагогическая поддержка прежде всего связана с разрешением конкретных проблем обучающегося. Продолжительность во времени может быть разной в зависимости от конкретной цели, субъектов педагогического процесса, а также способов взаимодействия, непосредственного или дистанционного. Педагогическое сопровождение – это непрерывная заранее подготовленная деятельность, необходимая до достижения полной

социальной устойчивости обучающегося. Действия педагога во всех случаях должны носить рекомендательный характер, чтобы обучающийся самостоятельно принимал решение относительно выполнения / невыполнения рекомендуемых действий.

Заключение

Подводя итоги изучения такой педагогической категории, как сопровождение, следует отметить следующее: сопровождение – это гармоничное взаимодействие субъектов образовательного процесса. Ключевая функция данного взаимодействия заключается в активизировании того комплекса значимых потребностей обучающегося, который способствует самореализации личности в обществе.

Проанализировав разные взгляды и подходы к интерпретации понятия «сопровождение», можно сделать следующие выводы. Сопровождение, с одной стороны, носит характер социального взаимодействия. При взаимодействии с ребенком взрослые могут играть разные социальные роли, такие как «родитель», «наставник», «учитель», «воспитатель», «тьютор», «тренер» и т. д. В практике часто встречаются случаи, когда не только ребенок служит субъектом развития, но и его ближайшее окружение (родители, педагоги). С другой стороны, сопровождение имеет свою специфику, которая заключается в его педагогическом характере. В этом состоит особенность процесса сопровождения как системы педагогических способов и методов воздействия на личность в образовательном процессе. Цель сопровождения в данном случае заключается в развитии обучающегося посредством специальных педагогических систем.

Педагог опирается на личностные приоритеты. Сопровождая ребенка, он оказывает содействие всестороннему развитию личности и становлению активной позиции обучающегося в сфере образования. Целостное становление личности происходит в среде сверстников в процессе самореализации, что позволяет ученику быть конкурентоспособным и востребованным среди ровесников.

Сопровождение изучается на уровне межпредметных связей педагогики с психологией, дефектологией (логопедией), социологией, медициной, валеологией. Независимо от области применения оно трактуется как система профессиональной деятельности, направленная на оказание своевременной помощи нуждающимся в нем.

Педагогическое сопровождение обучающихся в ходе образовательного процесса крайне востребованно в новой современной социокультурной ситуации, когда для получения качественного образования каждому человеку предоставляется



широкий спектр возможностей и ресурсов. Педагогическое сопровождение обучающихся в организациях дополнительного образования изучено в меньшей мере, чем в школе, что требует дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.06.2020) [Электронный ресурс]. URL: base.garant.ru/70291362/ (дата обращения: 24.07.2019).
2. Адушкина К. В., Лозгачева О. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2017. 163 с. URL: egal.uspu.ru/bitstream/uspu/7498/1/uch00209.pdf (дата обращения: 16.08.2019).
3. Казин Э. М., Федоров А. И., Чванова Л. В. Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение несовершеннолетних как условие формирования адаптивно-развивающего потенциала индивида // Вестн. КемГУ. Серия: Биологические, технические науки и науки о Земле. 2018. № 1. С. 20–26. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-2448-2018-1-20-26>
4. Дудчик С. В., Ковалева Т. М. Технологическая подготовка тьютора : содержание, технологии и методики освоения технологий // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 3. С. 369–375. DOI: <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2018.44.354>
5. Суворова С. Л., Блясова И. Ю. Партисипативное управление социально-педагогическим сопровождением развития личности подростков группы риска // Вестн. ЮУрГУ. Сер. Образование. Педагогические науки. 2016. Т. 8, № 1. С. 15–21. DOI: <https://doi.org/10.14529/ped160102>
6. Испулова С. Н. Субъекты социально-педагогической поддержки семьи, воспитывающей ребенка-инвалида // Инклюзивное образование : теория и практика : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. 955 с.
7. Раимбаев Б. Б. Состояние проблемы здоровьесбережения обучающихся : из опыта работы педагогов службы сопровождения образовательных организаций Челябинской области // Вестн. ЮУрГУ. Сер. Образование. Педагогические науки. 2019. Т. 11, № 4. С. 85–100. DOI: <https://doi.org/10.14529/ped190408>
8. Александрова Е. А., Носов А. Г. Педагогическое сопровождение становления здорового образа жизни детей в школе. М. : Сентябрь, 2015. 176 с.
9. Манузина Е. Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования // Вестн. ТГПУ. 2011. Вып. 1. С. 109–113.
10. Туровец Н. И. Педагогическое сопровождение и поддержка : сущность и соотношение понятий. Современные технологии и инновации в педагогической системе образования. Н. Новгород : НОО «Профессиональная наука», 2016. 72 с.
11. Кучерова О. Е. Становление Человека и основные каноны педагогической поддержки личности // Изв. Академии педагогических и социальных наук. 2008. № 2. С. 174–178.
12. Айрапетова В. А. Педагогическое сопровождение развития духовности старшеклассников // VI Пикалевские чтения. Гуманизация и гуманитаризация образования : материалы науч.-практ. конф. Ч. 1. СПб., Пикалево, 2004. С. 192–194.
13. Сапожникова Т. Н. Процесс жизненного самоопределения как объект педагогического сопровождения старшеклассников // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2, № 2. С. 101–104.
14. Ковалева Т. М., Якубовская Т. В. Тьюторская деятельность как антропопрактика : между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // Человек.RU. 2017. № 12. С. 85–94.
15. Косенко Л. Л. Педагогическая поддержка как актуальная современная парадигма // Достижения науки и образования. 2018. № 1 (23). С. 78–83.
16. Ефимов А. А. Педагогическое сопровождение асоциально-криминальных групп подростков и молодежи. Программа спецкурса. М. : Изд-во Ин-та общего образования Министерства образования РФ, 2002. 11 с.
17. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот : социально-эмоциональные проблемы / под ред. Л. М. Шипицыной и Е. И. Казаковой. СПб. : Ин-т специальной педагогики и психологии, 2000. 106 с.
18. Семаго И. Я., Семаго М. М., Семенович М. Л., Дмитриева Т. П., Аверина И. Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 51–59.
19. Рыбакова Е. А. Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в творческой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2015. 26 с.
20. Слостенин В. А., Колесникова И. А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании. М. : Академия, 2006. 189 с.
21. Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1998. С. 108–111.
22. Михайлова Н. Н. Педагогическая поддержка самостановления ребенка // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства : материалы науч.-практ. семинара. Новосибирск : Новосибирский государственный пед. ун-т, 2015. 261 с.
23. Горностай Т. Л., Степанова Н. А. Педагогическая поддержка развития субъектной позиции ребенка дошкольного возраста // Гуманитарно-педагогические исследования. 2019. Т. 3, № 1. С. 7–11.
24. Уразова А. Р. Модель педагогического сопровождения социально-личностного развития детей дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2 (1). С. 145–147.
25. Пономарева Л. И. Соотношение парадигм сопровождения и поддержки в педагогической теории и практике // Педагогическое образование в России. 2014. № 10. С. 171–174.



Образец для цитирования:

Сенаторова К. П. Понятие «сопровождение» как педагогическая категория // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 3 (35). С. 289–295. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-289-295>

The Concept of “Support” as a Pedagogical Category

Ksenia P. Senatorova

Ksenia P. Senatorova, <https://orcid.org/0000-0002-8188-659X>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, ksusha64rus@mail.ru

The purpose of the study presented in the article is to clarify the pedagogical aspect of the concept of “support” within the context of modern requirements for the educational process implementation. It has been shown that pedagogical support is one of the areas of work of a teacher with children in educational organizations. When support is provided, the relationships between the participants in the educational process should be subject-subject in nature. In order to achieve this, the author refers to social characteristics of the personality of a teacher, who can provide support in the educational process. The ambivalence of the concept of “support”, the frequency of its use by various specialists gave rise to the need to clarify its meaningful content in relation to a field of knowledge, in order to prevent the substitution of this term with other definitions. Research hypothesis: provided that pedagogical context is singled out and the activities of the support teacher are clear, the concept of “support” will be fixed in pedagogical science, indicating the boundaries of its use by various specialists. Modern approaches to disclosure of the concept of support as a pedagogical category are described. The similarities and differences of the concepts of “pedagogical accompaniment” and “pedagogical support (assistance)” are determined. The author concludes that the process of accompanying students is relevant for the current socio-cultural situation. In organizations of continuing education this process has been understudied and requires further study.

Keywords: accompaniment, pedagogical support, organization of additional education, tutoring, educational process, pedagogical support.

Received: 01.10.2019 / Accepted: 26.12.2019 / Published: 30.09.2020

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

References

1. On education in the Russian Federation: Federal law 273-FZ of December 29, 2012 (an edition of 08.06.2020). Available at: base.garant.ru/70291362/ (accessed 24 July 2019) (in Russian).
2. Adushkina K. V., Lozgageva O. V. *Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye sub'yektov obrazovaniya* [Psychological and pedagogical support of subjects of education]. Ekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2017. 163 p. (in Russian).
3. Kazin E. M., Fedorov A. I., Chvanova L. V. Psychological-Pedagogical and Medical-Social Support of Minors as Condition for the Formation of Adaptive-Developing Potential. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Biological, Technical, and Earth Sciences*, 2018, no. 1, pp. 20–26 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-2448-2018-1-20-26>
4. Dudchik S. V., Kovaleva T. M. Technological Training of Tutor: Contents, Technology and Methods of Technologies Mastering. *Business. Education. Law*, 2018, no. 3, pp. 369–375 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2018.44.354>
5. Suvorova S. L., Blyasova I. Yu. Participative Management of Socio-Pedagogical Support of Personality Development of Teenagers of Risk Group. *Bulletin of the South Ural State University. Series Education. Educational Sciences*, 2016, vol. 8, iss. 1, pp. 15–21 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.14529/ped160102>
6. Ispulova S. N. Sub'yekty sotsial'no-pedagogicheskoy podderzhki sem'i, vospityvayushchey rebënka-invalida [Subjects of Social and Pedagogical Support of a Family Raising a Disabled Child]. In: *Inklyuzivnoye obrazovaniye: teoriya i praktika: sb. materialov mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Inclusive Education: Theory and Practice. Proceedings of the international scientific and practical conference]. Orekhovo-Zuyevo, State University of Humanities and Technology Publ., 2016. 955 p. (in Russian).
7. Raimbaev B. B. Students' Health Saving: the Experience of Teachers of Support Service for Educational Organizations of Chelyabinsk Region. *Bulletin of the South Ural State University. Series Education. Educational Sciences*, 2019, vol. 11, no. 4, pp. 85–100 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.14529/ped190408>
8. Alexandrova E. A., Nosov A. G. *Pedagogicheskoye soprovozhdeniye stanovleniya zdorovogo obraza zhizni detey v shkole* [Pedagogical Support of the Formation of Children's Healthy Lifestyle at School]. Moscow, Sentyabr' Publ., 2015. 176 p. (in Russian).
9. Manuzina E. B. Pedagogical Support of Students in the Educational Institutions of Higher Professional Education. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2011, iss. 1, pp. 109–113 (in Russian).
10. Turovets N. I. *Pedagogicheskoye soprovozhdeniye i podderzhka: sushchnost' i sootnosheniye ponyatiy. Sovremennyye tekhnologii i innovatsii v pedagogicheskoy sisteme obrazovaniya* [Pedagogical Supporting and Support: the Essence and Correlation of Concepts. Modern Technologies and Innovations in Pedagogical Education System]. Nizhniy Novgorod, NOO “Professional'naya nauka” Publ., 2016. 72 p. (in Russian).
11. Kucheroва O. E. Formation of the human and fundamental canons of the individual pedagogical support. *Izvestiya Akademii pedagogicheskikh i sotsial'nykh nauk*, 2008, no. 2, pp. 174–178 (in Russian).



12. Airapetova V. A. Pedagogical support for the development of spirituality of high school students. *VI Pikalevskaya reading. Humanization and humanitarization of education: materials of scientific and practical conference*. Pt. 1. St. Petersburg, Pikalevo, 2004, pp. 192–194 (in Russian).
13. Sapozhnikova T. N. Process of Vital Self-Determination as an Object of Pedagogical Support of Senior Pupils. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2010, vol. 2, no. 2, pp. 101–104 (in Russian).
14. Kovaleva T. M., Yakubovskaya T. V. Tutorial Activity as Anthropopractice: Between Individual Educational Trajectories and Individual Educational Programs. *Chelovek.RU*, 2017, no. 12, pp. 85–94 (in Russian).
15. Kosenko L. L. Pedagogical support as an actual modern paradigm. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*, 2018, no. 1 (23), pp. 78–83 (in Russian).
16. Efimov A. A. *Pedagogicheskoye soprovozhdeniye asotsial'no-kriminal'nykh grupp podrostkov i molodezhi. Programma spetskursa* [Pedagogical support of antisocial and criminal groups of teenagers and youth. The program of the course]. Moscow, Izd-vo In-ta obshchego obrazovaniya Ministerstva obrazovaniya RF, 2002. 11 p. (in Russian).
17. Shipitsyna L. M., Kazakova E. I., eds. *Kompleksnoye soprovozhdeniye i korrektsiya razvitiya detey-sirot: sotsial'no-emotsional'nyye problemy* [Integrated support and correction of the development of children- orphaned: social and emotional problems]. St. Petersburg, Institut spetsial'noy pedagogiki i psikhologii Publ., 2000. 106 p. (in Russian).
18. Semago I. Ya., Semago M. M., Semyonovich M. L., Dmitrieva T. P., Averina I. E. Inclusive education as the first stage on the way to an inclusive society. *Psychological Science and Education*, 2011, no. 1, pp. 51–59 (in Russian).
19. Rybakova E. A. *Pedagogicheskoye soprovozhdeniye detey doshkol'nogo vozrasta v tvorcheskoy deyatel'nosti* [Pedagogical Support of Preschool Children in Creative Activity]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Ped.). Chelyabinsk, 2015. 26 p. (in Russian).
20. Slastenin V. A., Kolesnikova I. A. *Pedagogicheskaya podderzhka rebenka v obrazovanii* [Pedagogical Support of a Child in Education]. Moscow, Akademiya Publ., 2006. 189 p. (in Russian).
21. Gazman O. S. Education and pedagogical support of children. *National Education*, 1998, pp. 108–111 (in Russian).
22. Mikhailova N. N. Pedagogical Supporting Child's Self-Recovery. In: *Sovremennyye napravleniya psikhologopedagogicheskogo soprovozhdeniya detstva: materialy nauchno-prakticheskogo seminar* [Modern Directions of Psychological and Pedagogical Supporting Childhood: materials of scientific and practical seminar]. Novosibirsk, Novosibirskiy gosudarstvennyi ped. un-t Publ., 2015. 261 p. (in Russian).
23. Gornostay T. L., Stepanova N. A. Pedagogical Support Development of Pre-School Children's Subjective Position. *Humanitarian and Pedagogical Research*, 2019, vol. 3, no. 1, pp. 7–11 (in Russian).
24. Urazova A. R. Model of Pedagogical Maintenance of Social and Personal Development of Children of Preschool Age. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 2 (1), pp. 145–147 (in Russian).
25. Ponomareva L. I. Correlation of the Paradigms of Assistance and Support in Theory and Practice of Pedagogy. *Pedagogical Education in Russia*, 2014, no. 10, pp. 171–174 (in Russian).

Cite this article as:

Ksenia P. Senatorova. The Concept of “Support” as a Pedagogical Category. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 3 (35), pp. 289–295 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-289-295>



ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Экология детства и психология устойчивого развития (итоги международной научно-практической конференции «9-я Российская конференция по экологической психологии: от экологии детства к психологии устойчивого развития»)

В. И. Панов, Ю. Г. Панюкова

Панов Виктор Иванович, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией экопсихологии развития и психодидактики, Психологический институт РАО, Москва, ecovip@mail.ru

Панюкова Юлия Геннадьевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики, Психологический институт РАО; профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева, Москва, arapukov@mail.ru

В статье представлены итоги международной практической конференции «9-я Российская конференция по экологической психологии: от экологии детства к психологии устойчивого развития», которая проходила с 17 по 19 марта 2020 г. в Психологическом институте РАО в Москве. Организаторами конференции выступили ФГБНУ «Психологический институт РАО» (лаборатория экопсихологии развития и психодидактики) и Международный государственный экологический институт имени А. Д. Сахарова Белорусского государственного университета (кафедра социально-гуманитарных наук и устойчивого развития). Изложены основные идеи и результаты исследований, прозвучавшие на пленарном и секционных заседаниях. Особое внимание было уделено проблемам экологии детства и психологии устойчивого развития.

Ключевые слова: экологическая психология, экология детства, психология устойчивого развития.

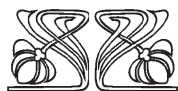
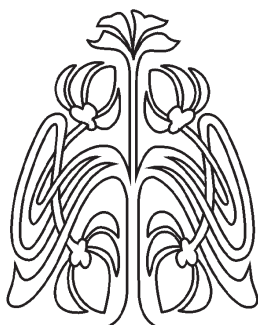
Поступила в редакцию: 21.03.2020 / Принята: 26.06.2020 / Опубликовано: 30.09.2020

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

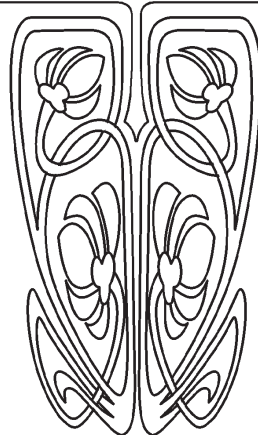
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-296-302>

С 17–18 марта 2020 г. в ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (Москва) проходила международная научно-практическая конференция «9-я Российская конференция по экологической психологии: от экологии детства к психологии устойчивого развития», приуроченная к 25-летию лаборатории экопсихологии развития и психодидактики указанного института и ставшая значительным научным событием.

Открывая конференцию, *руководитель лаборатории, основатель экопсихологического подхода к развитию психики в отечественной экопсихологии, член-корреспондент РАО Виктор Иванович Панов* приветствовал участников конференции и выразил благодарность всем коллегам, которые приехали на конференцию, чтобы представить результаты исследований в области экопсихологии, несмотря на сложную эпидемиологическую ситуацию и ограничительные меры, принятые как в России, так и во всем мире. В. И. Панов отметил, что заданный формат конференции, пусть и в сокращенном виде, объединяет широкий спектр проблем, что и отражено в названии



ПРИЛОЖЕНИЯ





конференции: от экологии детства к психологии устойчивого развития. В заключение В. И. Панов пожелал участникам плодотворной работы и конструктивного обмена опытом.

В приветственном слове *врио директора Психологического института Российской академии образования П. А. Сергоманов* поздравил В. И. Панова с юбилеем, пожелал «устойчивого развития» и выразил надежду на то, что в работе конференции будет «удержано противоречие» между глобальными тенденциями в развитии многих экопсихологических реалий, полюсы которых сопряжены с конфликтным, противоречивым содержанием – созиданием и разрушением, любовью и смертью, устойчивостью и развитием.

Актуальность конференции подчеркнул в своем выступлении *академик-секретарь Российской академии образования С. Б. Малых*, отметивший, что в средовых условиях «современной турбулентности», в условиях волнений, переживаний, даже паники обращение к анализу экопсихологических проблем, возможно, будет способствовать порождению новых смыслов, идей, рекомендаций, которые могут быть использованы в практической психологии.

В пленарной части конференции были представлены доклады ведущих специалистов отечественной экопсихологии, объединенные проблематикой академической операционализации психологического содержания конструкта «устойчивое развитие».

Доклад *В. И. Панова «Психология устойчивого развития: проблемы и перспективы»* был обращен к истокам оформления в середине 90-х гг. прошлого века в пространстве отечественной психологии нового направления – экологической психологии (экopsихологии), – возникновение которого было связано в том числе с именами Г. А. Ковалева, С. Д. Дерябо, В. А. Ясвина. Когда шла подготовка к первой конференции по проблемам экopsихологии, трагически ушел из жизни Г. А. Ковалев, но научный поиск в области взаимодействия человека и окружающей среды продолжался, оформлялись уникальные исследовательские области, возникали авторские методологические подходы, в пространстве экологической психологии включались новые группы исследователей. Вслед за первой конференцией были организованы и успешно проведены семь российских конференций по экологической психологии, что свидетельствовало об устойчивом интересе научной общественности к операционализации взаимодействия в системе человек – окружающая среда. Контекстом для отечественных экopsихологических исследований всегда являлась реальность «устойчивого развития» человеческого сообщества и глобальной природной среды, которая была оформлена в ряде международных деклараций, стратегий, других нормативно-правовых документах. Осмысление конструкта «устойчивого развития» приобретало

в отечественной экopsихологической академической практике особую актуальность на фоне перманентного кризиса в области как глобальных, стратегических, так и частных, тактических сфер и областей, фиксирующих чаще разрушительное, нежели созидательное воздействие человека на окружающую среду. Различные последствия такого воздействия актуализировали обращение специалистов в области философии, экономики, социологии, педагогики и иных научных областей к необходимости понимания и объяснения фундаментальных закономерностей, лежащих в основе взаимодействия человека и окружающей его среды. Отечественная экopsихология определила свой вектор академической рефлексии, обратившись к анализу, с одной стороны, ресурсов психики человека, а с другой – потенциала окружающей среды, выявление особенностей взаимодействия которых может способствовать установлению «баланса» во взаимодействии этих двух глобальных систем – человека и окружающей среды. «Экологичность» окружающей среды, понимаемая в формате соответствия потенциала окружающей среды ресурсам субъекта, нашла свое отражение в возникновении таких областей исследования, как экология и политика, экология и экономика, экология и право и др. В психологии же до сих пор нет устойчивой тенденции обращаться к анализу психики с позиций ее «чувствительности» по отношению к особенностям окружающей человека среды. В. И. Панов отметил, что одним из возможных ракурсов осмысления психического может быть создание таких векторов рефлексии, как экология и восприятие, экология и мышление, экология и эмоции и др. Дифференцированный анализ в указанных областях позволил определить фундаментальные психологические механизмы, лежащие в основе формирования экологического сознания субъекта, без знания которых невозможна разработка основ экологического образования, без которого, в свою очередь, сложно наполнить метафору «устойчивое развитие» актуальным для субъекта содержанием.

Доклад *члена-корреспондента РАН В. М. Захарова (Институт устойчивого развития, Центр экологической политики РФ) «От экологии к психологии устойчивого развития»* продолжил идею об «экологичности психического» и был посвящен интерпретации тезиса о необходимости толкования экологичности и по отношению к психике, в том числе не только из ракурса разрушения, экологических катастроф, загрязнения и др., но и из формата экологичности как красоты, позитива, радости. Было подчеркнуто, что такой стереотип не только не способствует обращению человека к экологической проблематике, а, скорее, отталкивает. Если же акцентировать внимание на позитивном содержании «экологичности» окружающего мира, то и конструкт «устойчивое развитие» с большей вероятностью найдет место в системе представлений человека о его взаимо-



отношениях с окружающей средой. В. М. Захаров предположил, что решение проблем с экологическим сознанием, а именно с обращенностью человека к сохранению, сбережению окружающей среды, требует, во-первых, междисциплинарного подхода, во-вторых, толкования экологичности как основы мировоззрения субъекта, в-третьих, ориентации на психологические аспекты понимания экологичности.

В докладе *академика РАО и РАН А. Л. Семенова (Институт кибернетики и образовательной информатики им. А. И. Берга РАН, Москва) «Цифровая трансформация школы: как учиться расширенной личности»* была актуализирована проблема цифровой трансформации образования в контексте дихотомических отношений «школа – мир – дети». По мнению А. Л. Семенова, противоречие во взаимодействии системы современного образования с современным цифровым пространством и его местом и значением в образе мира современных детей в некоторой степени сопряжено с такой интерпретацией указанной дихотомии: школа – вчера; мир – сегодня; дети – завтра. Психологические теоретические основания понимания этого противоречия можно усматривать в тезисах Л. С. Выготского, фиксирующих идею о том, что при появлении новых материальных орудий отмирают некоторые «психические орудия». Эта идея позволяет увидеть новые горизонты в интерпретации взаимодействия ребенка и цифровой среды, а не только констатацию деструктивной роли цифровой среды в развитии психики ребенка. В докладе подчеркивалось, что стереотипная тема необходимости ограждения детей от «цифры» требует более конструктивных решений, нежели констатация «вредности» этого воздействия. Метафора «расширенная личность», обозначенная в докладе, в контексте эконсихологического подхода рассматривается в качестве теоретической модели, в рамках которой возможна операционализация взаимодействия субъекта и цифровой среды.

«Цели устойчивого развития глазами петербуржцев» стали предметом анализа в докладе *доктора педагогических наук С. В. Алексева (Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования)*. Пафос выступления ученого был связан с реактуализацией в современном экономическом пространстве идеи устойчивого развития и достаточно выраженной тенденции эксплуатации метафоры «экосистема» в различных междисциплинарных областях. Было подчеркнуто, что в современном экодискурсе конструкт «экосистема» приобретает характер рекламной «фишки», привлекающей внимание, но не всегда оснащенной содержанием. Для исследователей важно получить содержательную информацию о том, что собой представляет этот конструкт, однако для решения этой сложной задачи необходимы методические инструменты, которые не всегда есть. С. В. Алексеев

привел иллюстрацию, констатирующую такую ситуацию в пространстве методических процедур, когда «то, что нужно измерить, мы измерять не умеем», а «то, что мы умеем измерять, не так важно». Еще один ракурс доклада – осмысление соотношения таких феноменов, как образование, просвещение, обучение и воспитание в контексте проблемы экологического сознания, экологической культуры. Квинтэссенцией экоориентированных рассуждений о целях и перспективах устойчивого развития стала презентация нового журнала «Эко-поэзис» как пространства научно-литературной рефлексии по проблемам взаимодействия субъекта с окружающей средой.

Интересная информация о направленности работ по проблемам устойчивого развития в диссертационных исследованиях последних лет была представлена в докладе *доктора педагогических наук Д. С. Ермакова (Российский университет дружбы народов, Москва) «Психология устойчивого развития: проблемы и перспективы»*. Автор конструкта «психология устойчивого развития» проделал весьма основательную работу по анализу репрезентации феноменологии устойчивого развития в современном исследовательском дискурсе. Было обнаружено, что подавляющее большинство исследований выполнено в формате экономики, а в психологии отсутствуют научные исследования, направленные на интерпретацию феномена устойчивого развития.

Продолжением темы неотрефлексированности конструкта «устойчивое развитие» уже в сознании неискушенного в размышлениях о будущем нашей планеты обывателя стал доклад *кандидата педагогических наук Е. В. Колесовой (Московский департамент природопользования) «Почему Концепция устойчивого развития не овладевает умами в РФ?»*. Было отмечено, что по проблеме устойчивого развития проводится огромное число конференций, форумов, обсуждений, пишутся многочисленные концепции и программы, однако в практику «жизетской» эксплуатации идей устойчивого развития, в экоориентированное поведение субъекта в повседневной жизни перехода не происходит. Возможные причины такого диссонанса могут быть проанализированы участниками настоящей конференции, подчеркнула Е. В. Колесова.

Завершающим пленарное заседание стало сообщение *доктора психологических наук Т. А. Нестика (Институт психологии РАН, Москва)*, посвященное отношению россиян к глобальным рискам. Психологическим предметом экологической проблемы природных рисков стал анализ представлений жителей России о глобальных рисках. Были изложены результаты исследований группы ученых, посвященных типологизации глобальных рисков в представлениях россиян, выделению содержательных и структурно-динамических характеристик отношения группы и личности к



глобальным рискам. Особое впечатление произвел внушительный эмпирический материал, позволяющий проанализировать связь представлений о глобальных рисках с социально- и индивидуально-психологическими характеристиками личности. В целом можно говорить об оформлении в пространстве отечественных экопсихологических исследований нового направления – психологии глобальных рисков.

Подводя итог представленной на пленарном заседании проблематике современной отечественной экопсихологии, можно заключить, что данная отрасль психологии является методологически обоснованным, теоретически и эмпирически дифференцированным пространством научно-исследовательского поиска.

Сложные эпидемиологические условия внесли свои коррективы в работу секций, конференция проводилась в сокращенном режиме, в результате чего за два дня ее работы интересующие исследователей проблемы обсуждались на следующих площадках:

секция «Психология образовательной среды» – модераторы академик РАО И. А. Баева (РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург) и академик РАО И. В. Дубровина (ПИ РАО, Москва) – актуализировала исследования в области одного из «классических» направлений в отечественной экопсихологии, связанного с анализом экопсихологических аспектов организации различных «сфер», «сегментов», «областей» образовательной среды. В качестве тем, предложенных докладчиками для обсуждения, были: психологическое качество и психологическая безопасность образовательной среды как условия, придающие ей развивающий характер – И. А. Баева; восприятие образовательной среды вуза в контексте перцептивных характеристик образовательной среды – Е. А. Соловьева (Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет); развитие одаренности дошкольников в образовательной среде детского сада и психологические особенности выбора образовательного маршрута у выпускников девятого класса – Е. С. Белова (Психологический институт РАО, Москва). Участники секции отметили перспективность продолжения исследований в области психологии образовательной среды в парадигме экологической психологии и устойчивого психического развития человека в современной социокультурной среде;

объединенное заседание секций «Психология устойчивого развития: общество, личность, сознание» и «Психология и педагогика экологического образования в целях устойчивого развития» – модераторы П. Н. Виноградов (РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург), Ю. М. Гришаева (МГОПУ, Москва) и М. О. Мдивани (ПИ РАО, Москва) – было посвящено обсуждению различных аспектов экологического образования, сопряженных с проблематикой устойчивого развития. Систе-

мообразующим сообщением стала информация А. Н. Захлебного (Институт стратегии развития образования РАО, Москва), ориентированная на интерпретацию концепции общего экологического образования в контексте проблем устойчивого развития. Практическая реализация различных моделей экологического образования обсуждалась в докладах, представленных Ю. М. Гришаевой (Московский государственный областной университет, Москва), П. Н. Виноградовым (РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург), Н. Н. Хащенко (Институт психологии РАН, Москва) и др. Дискуссия по актуализированным докладчиками темам приобретала новые акценты благодаря комментариям и вопросам С. В. Алексеева (Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования), направлявшего обсуждение в контекст проблематики психологии устойчивого развития. Особый интерес вызвало сообщение А. Н. Камнева (Московский государственный психолого-педагогический университет), посвященное анализу создания психологических условий для развития экологичной субъектности подростков в природной среде оздоровительного лагеря. В ходе проблемного обсуждения разных аспектов реализации Концепции устойчивого развития в выступлениях А. Н. Захлебного, В. С. Алексеева, П. Н. Виноградова, Ю. М. Гришаевой выяснилось отсутствие общепринятого категориального аппарата у экологов, педагогов-психологов и философов, что, естественно, затрудняет их профессиональное взаимодействие и ставит вопрос о необходимости создания консенсусного тезауруса. При этом обнаружилось, что в разных исследованиях выделяется и изучается функционирование разных уровней экологического сознания: общественного – группового – индивидуального (П. Н. Виноградов, Н. Н. Хащенко и др.). Вследствие этого возникает вопрос об условиях их сосуществования и механизмах функционирования в соотношении друг с другом;

секция «Экологическая психология: теория, эмпирика, валидность» открылась докладом ее модератора С. К. Нартовой-Бочавер (Высшая школа экономики, Москва), которая представила результаты исследования качественных отличий мира флоры и фауны («слепота к растениям»), возможностей и вариантов экотерапии. В этом исследовании было установлено, что привязанность к растениям не только имеет восстановительный потенциал, но также связана с благоприятными базисными убеждениями личности – уверенностью в благожелательности мира, справедливости, удаче и возможности их контролировать. На секции обсуждались различные направления исследований, иллюстрирующие проблематику современной отечественной экопсихологии. А. И. Копытин (Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования) представил концепцию экогуманистики как мета-научной доктрины согласования бытия природы и



человека; в докладе говорилось о конструктивности соединения арттерапевтических и экологических практик в работе с психиатрическими пациентами. Интерес вызвало сообщение *С. П. Филиппова* (Московский педагогический государственный университет) об особенностях социальной значимости интеллектуальных качеств в условиях образовательной среды. Феномен сенсорно-перцептивного опыта в контексте экопсихологического подхода рассматривался в докладе *Т. Н. Бандурки* (Иркутский государственный университет); сообщение вызвало дискуссию и было оценено как актуальное. Социально-психологические предпосылки жизнеспособности молодежи, проживающей в условиях экологического неблагополучия, в частности ресурсы юношей и девушек, стали предметом доклада, представленного *И. А. Горьковой* и *А. В. Микляевой* (РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург). Исследователи актуализировали проблему социально-психологических ресурсов субъекта в процессе адаптации к жизни в условиях экологически неблагополучной среды. Иной вариант понимания значимости экологичности средовых условий, а именно сравнительный анализ принятия решения в условиях онлайн- и офлайн-среды для решения межгрупповых конфликтных ситуаций, анализировался *И. М. Созиновой* и *Ю. И. Александровым* (Институт психологии РАН, Москва). Обращение к традиционной теме отечественной экопсихологии – отношению подростков к природе в связи с психологическим благополучием – было сделано *Е. А. Мухортовой* (Московский государственный психолого-педагогический университет), методическое оснащение проведенного ею исследования вызвало оживленный интерес у слушателей. *И. А. Хватов* (Московский институт психоанализа) в своем выступлении представил авторскую вариацию экопсихологического подхода на материале эволюционного разнообразия форм самоотражения у животных. Для интерпретации полученных при этом данных был использован формат интеграционно-дифференциального подхода и теории воплощенного познания. Состоявшаяся на секции дискуссия по обозначенным темам продемонстрировала устойчивый академический интерес как к классическим для отечественной экопсихологии направлениям исследований, так и к достаточно новым предметам экопсихологической интерпретации;

на секции «*Психологические аспекты цифровизации информационной среды*», объединенной с секцией «*Средовые условия психических состояний: стрессогенность, благополучие, регуляция*», – модераторы *Е. В. Бурмистрова* (МГППУ), *А. Е. Войскунский* и *Г. У. Солдатова* (факультет психологии МГУ им. Ломоносова) – был обсужден ряд проблемных вопросов. Так, *А. Е. Войскунский* сделал сообщение «*Психология киберсреды: два*

исследовательских подхода», в котором были рассмотрены подходы к психологическому изучению поведения людей в виртуальной гиперсреде, именуемой также киберпространством. Были обозначены ведущие подходы к определению содержания и границ научной и образовательной деятельности в области киберпсихологии. В рамках одного из подходов структура киберпсихологического знания охватывает новейшую феноменологию сетевого поведения и применения систем виртуальной или дополненной реальности; в рамках другого подхода структура заметно расширена: киберпсихология включает также и более традиционную проблематику, объединенную наименованием «*взаимодействие человека с компьютером*».

Г. У. Солдатова представила доклад «*Социокультурные и личностные предикторы деструктивного и аутодеструктивного поведения в интернете у подростков и молодежи*». Соответствующее исследование было проведено в пяти федеральных округах с участием около 1000 респондентов в возрасте от 15 до 25 лет. Показано, что в качестве средства доступа к интернету доминируют смартфоны (81%). Представлена распространенность негативного деконструктивного контента – с аутодеконструктивным контентом сталкивалась, как показало проведенное исследование, треть подростков и молодежи.

С. А. Безгодова и *А. В. Микляева* (РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург) представили доклад «*Стратегия онлайн-поиска учебной информации и презентации его результатов студентами гуманитарных специальностей*». Предметом доклада стали особенности поиска студентами учебной информации в интернет-среде, а также критерии оценки эффективности этого поиска. Было отмечено, что выявлены две стратегии – прямого и уточняющего онлайн-поиска, – которые различаются наличием либо отсутствием попыток переформулирования запроса и стилем саморегуляции. Связей между выбранной стратегией и академической успеваемостью не установлено. Исследователи подчеркнули, что работа носит пилотный характер и будет продолжена.

В докладе *Н. А. Борисенко* и *Г. Г. Граник* (ПИ РАО) «*Цифровой учебник для поколения Z: проблемы и перспективы создания*» была представлена концепция цифрового учебника. Анализировались различия между традиционным «бумажным» учебником и его оцифрованной электронной вариацией по ряду параметров, включая возможность сохранить «авторскую концепцию» и даже «интонацию». В докладе также была представлена концепция цифрового учебника по русскому языку.

Е. А. Брызгалин (факультет психологии МГУ им. М. В. Ломоносова) в докладе «*Википедия сквозь призму информационного энвайронментализма*» остановился на основах онлайн-волонтер-



ства в цифровой среде, в первую очередь удаленного группового формирования знания и борьбы с дезинформацией. Разработчики электронной академии «Википедия» (на трех сотнях языков!) представлены как экологи знания и просвещения. Выделены конкретные стратегии группового составления энциклопедических статей в дистантном режиме, а также некоторые механизмы согласования точек зрения, установления консенсуса.

Э. В. Патраков (Уральский госуниверситет, Екатеринбург) выступил с докладом «Представления педагогов, родителей и старших школьников о рисках интернета для подростков». Автор синтезировал работу по выявлению обозначенных рисков, проведенную с применением адаптированных (на суммарной выборке из примерно 300 респондентов) опросных методик в Уральском регионе, а также в Венгрии, Португалии и Бразилии. Продемонстрировано как сходное, так и различающееся отношение к восприятию рисков применения старшими подростками интернета, характеризующее самих подростков, а также их родителей и учителей.

Все сообщения вызвали интерес у участников обсуждения, было задано много вопросов, свидетельствующих об актуальности психологических аспектов цифровизации информационной среды;

На заседании секции «*Экопсихологический подход к развитию психики: субъект-средовые взаимодействия и субъектность*» – модераторы А. В. Капцов (Самарская гуманитарная академия) и В. И. Панов (ПИ РАО) – нашли отражение результаты многих эмпирических исследований, реализованных в методологическом формате разрабатываемого В. И. Пановым экопсихологического подхода к развитию психики, одним из ключевых конструкторов которого являются экопсихологическая типология субъект-средового взаимодействия. Так, в докладе В. А. Толочка (Институт психологии РАН, Москва), посвященном анализу стилевых особенностей делового общения как фактора динамики среды организации, фиксировалась идея о возможности типологизации стилей делового общения через призму указанной типологии субъект-средового взаимодействия как составляющей данного подхода. Своеобразным продолжением анализа феномена делового общения, где в качестве предмета анализа рассматривался стиль подчинения, стал доклад И. В. Калинина (Институт социальной инженерии РГУ им. А. Н. Косыгина, Москва), также ориентированный на теоретические положения, лежащие в основе экопсихологической типологизации субъект-средового взаимодействия. В русле указанной методологии были выполнены исследования А. В. Капцова и Е. И. Колесниковой (Самарская гуманитарная академия, Самарский государственный технический университет), в формате которых обозначены некоторые теоретические положения, определяющие содержание

разработанного исследователями идиографического метода оценки стадий становления субъектности учащихся, а также описаны структурные особенности этих стадий. Результаты масштабного эмпирического исследования, реализованного на базе военного вуза и выполненного с учетом экопсихологической типологии субъект-средового взаимодействия, были представлены в докладе М. В. Селезневой (Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище). По результатам заинтересованного обсуждения и дискуссий по различным аспектам обозначенных сообщений можно заключить, что фундаментальные теоретические положения, составляющие основу экопсихологического подхода к развитию психики (Панов, 2004, 2012, 2013, 2014, 2017), стали предметом дифференцированной эмпирической валидации, а проведенные на разных площадках исследования свидетельствуют об оформлении самостоятельной научной школы.

Всего для участия в конференции зарегистрировались 240 участников (из 12 городов России, а также из Беларуси, Венгрии, Киргизии и Бразилии). Из них очно приняли участие 72 человека. Перед началом конференции был издан сборник научных статей ее участников «Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития» [1], электронная версия которого размещена на <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42500790>.

В целом проблематика докладов, представленных на секционных заседаниях международной научно-практической конференции «9-я Российская конференция по экологической психологии: от экологии детства к психологии устойчивого развития» [1], позволяет сделать следующие выводы.

1. Исследования по эколого-психологической тематике проводятся специалистами из разных академических и учебных учреждений на всей территории России от Владивостока до Санкт-Петербурга, а также их зарубежными коллегами. Тематически эколого-психологические исследования характеризуются теоретической многогранностью, широкой эмпирической направленностью, разнообразным понятийным и методическим арсеналом и практической востребованностью в разных областях современной психологии и педагогики – от общей и социальной психологии до арт-терапии.

2. Актуальность эколого-психологической тематики обусловлена необходимостью осознания того, что экологические проблемы глобального и регионального масштабов не могут быть решены только естественнонаучными, экономическими и техногенными средствами. Решение этих проблем в контексте устойчивого развития общества и природы неизбежно требует участия психологов и педагогов. Речь идет прежде всего о психологических и педагогических условиях и методах изменения антропоцентрической позиции



человека на эоцентрическую по отношению к природной и социокультурной среде, а также к природе самого человека. В то же время актуальность эколого-психологических исследований обусловлена теоретической и практической необходимостью методологического использования отношения «индивид – среда» в качестве исходной предпосылки для изучения психического развития человека в контексте его взаимодействия с окружающей средой, его психических процессов, состояний и, конечно, экологического сознания.

3. Как и тысячелетия назад, но все чаще и острее, встает проблема сохранения человечества как биологического вида, так и общепланетарного субъекта, обладающего глобальными технологическими средствами для преобразования окружающей среды и природы самого человека. Поэтому особое значение приобретают проблемы массового формирования природо- и социально-ориентированного экологического сознания населения планеты и воспитания экологической ответствен-

ности взрослого и детского населения планеты, в том числе в отношении новых экологических вызовов со стороны природы (например, пандемия коронавируса) и со стороны ускоренного развития информационно-коммуникативных технологий (повсеместная цифровизация профессиональной и личной жизни современного человека).

Благодарности и финансирование: Конференция проведена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-013-20033г «9-я Российская конференция по экологической психологии: от экологии детства к психологии устойчивого развития»).

Библиографический список

1. Экопсихологические исследования-6 : экология детства и психология устойчивого развития : сб. науч. ст. /отв. ред. В. И. Панов. М. : ФГБНУ «Психологический институт РАО» ; Курск : Университетская книга, 2020. 548 с.

Образец для цитирования:

Панов В. И., Панюкова Ю. Г. Экология детства и психология устойчивого развития (итоги международной научно-практической конференции «9-я Российская конференция по экологической психологии: от экологии детства к психологии устойчивого развития») // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 3 (35). С. 296–302. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-296-302>

Ecology of Childhood and Psychology of Sustainable Development (Results of the International Scientific-Practical Conference “9th Russian Conference on Environmental Psychology: From the Ecology of Childhood to the Psychology of Sustainable Development”)

Victor I. Panov, Julia G. Panyukova

Viktor I. Panov, <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, Psychological Institute of Russian Academy of Education, 9/4 Mokhovaya St., Moscow 125009, Russia, ecovip@mail.ru

Julia G. Panyukova, <https://orcid.org/0000-0003-1840-4559>, Psychological Institute of Russian Academy of Education, 9/4 Mokhovaya St., Moscow 125009, Russia, apanukov@mail.ru

The article presents the results of the international research and practice conference “The 9th Russian conference on environmental psychology: from ecology of childhood to psychology of sustainable development”, which was held on March 17–19, 2020 at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, in Moscow. The conference was organized by the Federal State Budgetary Institution “Psychological Institute of the Russian Academy of Education” (Laboratory of Ecological Psychology of Development and Psychodidactics), International State Institute named after A. D. Sakharov, Belarusian State University (Department of Social

Sciences, Humanities and Sustainable Development). The main ideas and research results presented at the plenary and section sessions are presented. Particular attention was paid to the problems of childhood ecology and psychology of sustainable development.

Keywords: environmental psychology, childhood ecology, psychology of sustainable development.

Received: 21.03.2020 / Accepted: 26.06.2020 / Published: 30.09.2020

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

Acknowledgments: *The conference was held with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (project No. 20-013-20033 “The 9th Russian Conference on Environmental Psychology: From Ecology of Childhood to Psychology of Sustainable Development”).*

References

1. Panov V. I., ed. *Ekopsihologicheskie issledovaniya-6: ekologiya detstva i psihologiya ustojchivogo razvitiya: sbornik nauchnykh statey* [Ecopsychological research-6: childhood ecology and psychology of sustainable development]. Moscow, FGBNU “Psihologicheskiy institut RAO” Publ., Kursk, Universitetskaya kniga Publ., 2020. 548 p.

Cite this article as:

Victor I. Panov, Julia G. Panyukova. Ecology of Childhood and Psychology of Sustainable Development (Results of the International Scientific-Practical Conference “9th Russian Conference on Environmental Psychology: From the Ecology of Childhood to the Psychology of Sustainable Development”). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 3 (35), pp. 296–302 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-296-302>