



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

ИЗВЕСТИЯ

САРАТОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
Новая серия



Научный журнал
2021 Том 10

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 1 (37)

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

Шустова И. Ю. Моделирование образовательной ситуации в пространстве со-бытийности 4

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Попова С. Ю., Селезнева А. В. Социально-политическая и гражданская активность молодежи: между массовизацией и индивидуализацией 12

Белозерова Л. А., Поляков С. Д. Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа 23

Психология социального развития

Хухлаев О. Е., Ткаченко Н. В. Отношение российских учителей к культурному разнообразию в трудных педагогических ситуациях: опыт качественного анализа 33

Бочарова Е. Е. Этико-психологические факторы социальной активности современной молодежи 45

Кленова М. А. Мотивация протестной и социально-политической активности личности и ее потенциал в системе смысловых ориентаций 53

Матюшкина А. А., Кунашенко М. И. Условия эффективности подсказок в решении проблемных задач художественного и научного содержания 62

Педагогика развития и сотрудничества

Демакова И. Д. Метод экспертной оценки в исследовании проблемы формирования позитивного отношения к жизни в семье с особым ребенком 73

Гайнутдинова И. Р. Анализ эффективности методических рекомендаций по формированию у подростков практических умений и навыков 79

Приложения

Хроника научной жизни

Копытин А. И. Репортаж о международной научно-практической онлайн-конференции «Экологическая арт-терапия: международные и мультикультурные перспективы» 86

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: izdat@sgu.ru

Подписано в печать 25.03.21.
Подписано в свет 31.03.21.
Формат 60×84 1/8.
Усл. печ. л. 10,92 (11,75).
Тираж 500 экз. Заказ 14-Т.
Цена свободная

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

© Саратовский университет, 2021



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: <https://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

Inna Yu. Shustova. Educational situation simulation in the co-being environment 4

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche Development

Svetlana Yu. Popova, Antonina V. Selezneva. Socio-political and civil activity of young people: Between massification and individualization 12

Lilia A. Belozeroва, Sergey D. Polyakov. Transformation of the cognitive sphere of "digital generation" children: Experience analysis 23

Psychology of Social Development

Oleg E. Khukhlaev, Natalya V. Tkachenko. Attitude of Russian teachers to cultural diversity in difficult pedagogical situations: Experience of qualitative analysis 33

Elena E. Bocharova. Ethical and psychological factors of social activity of modern young people 45

Milena A. Klenova. Motivation of protest and socio-political activity of an individual and its potential in the system of life-purpose orientations 53

Anna A. Matyushkina, Marina I. Kunashenko. Conditions for effectiveness of prompts in solving challenging problems of artistic and scientific content 62

Pedagogy of Development and Cooperation

Irina D. Demakova. Expert assessment method in studying the problem of forming a positive attitude to life in a family with a special child 73

Irina R. Gainutdinova. Analysis of the effectiveness of instructional recommendations for forming practical skills and abilities in adolescents 79

Appendices

Chronicle of Scholarly Activities

Alexander I. Kopytin. Report on the International scientific and practical online conference "Ecological art therapy: International and cultural prospects" 86

**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), (Массачусетс, США)
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»**

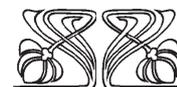
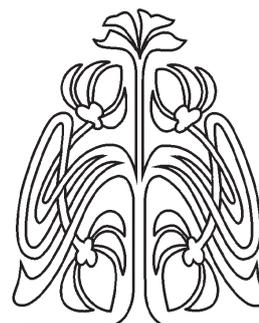
Editor-in-Chief – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

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

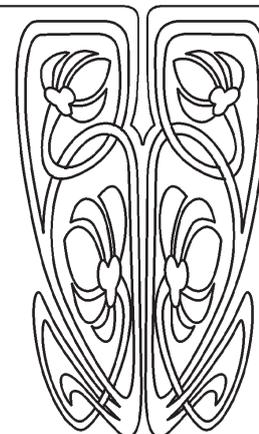
Executive Secretary – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

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), (Massachusetts, USA)	Martin Skutil (Hradec Kralove, Czech Republic)
Larisa A. Golovey (St. Petersburg, Russia)	Marta Fülöp (Budapest, Hungary)
Marina V. Grigorieva (Saratov, Russia)	Igor A. Fourmanov (Minsk, Belarus)
Irina D. Demakova (Moscow, Russia)	Tamara V. Chernikova (Volgograd, Russia)
Valerijs Dombrovskis (Daugavpils, Latvia)	Marina V. Shakurova (Voronezh, Russia)
Victor V. Znakov (Moscow, Russia)	Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)
Vsevolod V. Konstantinov (Penza, Russia)	



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 4–11
Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 4–11

Научная статья
УДК 37.01.
<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-4-11>

Моделирование образовательной ситуации в пространстве со-бытийности

И. Ю. Шустова

Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Россия, 105062, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Шустова Инна Юрьевна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория стратегии и теории воспитания личности, innashustova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4418-9218>

Аннотация. Актуальность заявленной проблемы обусловлена важной социокультурной задачей, стоящей перед современной российской школой, – стать основой духовно-нравственного развития и воспитания личности. Решение данной задачи приводит к необходимости поиска ресурсов, активизирующих воспитательный процесс, выводящих его в пространство ценностей и смыслов воспитанников. Цель исследования – раскрыть со-бытийный подход к моделированию и организации педагогических ситуаций в работе с воспитанниками. Со-бытийность рассматривается через процесс ценностно-смыслового взаимодействия педагога с детьми. Пространство взаимодействия – это круг, включающий самого человека и других людей, его общность с другими, совокупность событий, значимых для индивида, реальность в настоящем. Гипотеза исследования состоит в том, что для воспитания необходимы ситуации взаимодействия с воспитанниками, которые формируют со-бытийную детско-взрослую общность. Показано, что моделирование образовательной ситуации в пространстве со-бытийности предполагает использование в воспитании возникающих во взаимодействии педагога и воспитанников конкретных ситуаций, которые выступают значимыми моментами жизни для последних и стимулируют их самоопределение и самореализацию. Представлена возможная типология таких ситуаций – ситуация проживания, общения, межвозрастного общения, ситуация, задающая значимый опыт и его осмысление, ситуация трудности и неопределенности.

Ключевые слова: воспитание, со-бытие, со-бытийная детско-взрослая общность, ценностно-смысловое взаимодействие, педагогическая ситуация, проблемная ситуация

Для цитирования: Шустова И. Ю. Моделирование образовательной ситуации в пространстве со-бытийности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 4–11. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-4-11>

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

Article
<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-4-11>

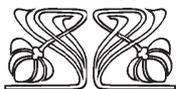
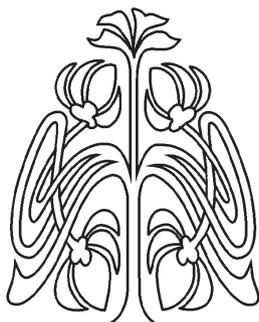
Educational situation simulation in the co-being environment

Inna Yu. Shustova

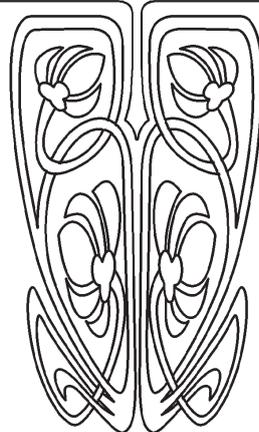
Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, 16 Zhukovskogo St., Moscow 105062, Russia

Inna Yu. Shustova, innashustova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4418-9218>

© Шустова И. Ю., 2021



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Abstract. The relevance of the problem stated in this article is conditioned by the important socio-cultural goal, that modern Russian school faces, of becoming the basis for the spiritual and moral development and education of an individual. Problem solving leads to the need for searching for resources that activate the educational process, which leads it to the environment of pupils' values and meanings. The purpose of the study is to reveal the co-being approach to simulation and organization of pedagogical situations in working with pupils. Co-being is considered through the process of value-semantic interaction of a teacher with children. The interaction environment is a circle that includes the person and other people, their integration with others; a set of events that are significant for the individual; the present reality. The hypothesis of the study is that upbringing requires situations of interaction with pupils who form a co-being child-adult integration. We show that educational situation simulation in the space of co-being involves the use of specific situations arising in upbringing, while a teacher and pupils interact, which are significant moments in the lives of the latter and stimulate their self-determination and self-realization. We present a possible typology of such situations: living situation, communication situation, inter-age communication situation, a situation that sets meaningful experience and its interpretation, a situation of difficulty and uncertainty.

Keywords: upbringing, co-being, co-being child-adult integration, value-semantic interaction, pedagogical situation, problem situation

For citation: Inna Yu. Shustova. Educational situation simulation in the co-being environment. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 4–11 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-4-11>

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

Введение

Со-бытийный подход в воспитании основан на ценностно-смысловом взаимодействии педагога и детей, равенстве, открытости и взаимном доверии участников общения, общем проживании и осмыслении ситуации взаимодействия. Результатом будет духовное развитие участников, открытие ими новых личных смыслов, осознание ценности человеческого общения и взаимопонимания. Со-бытийность предполагает актуальный и значимый для участников ход взаимодействия, который сензитивен пространству детства, свойственным ему увлечениям и интересам, детскому любопытству, в нем должна возникать и функционировать событийная детско-взрослая общность. Взрослый во взаимодействии открыто и честно представляет свою личную позицию – он прежде всего человек, а уже потом педагог и учитель, который знает как и что нужно делать. Именно в общности взрослый будет значим для детей, а следственно, важными становятся и те сведения, ценности и смыслы, культурные эталоны и нормы, которые он представляет в общении с детьми.

Идеи со-бытийной педагогики в теорию воспитания привносят работы В. П. Бедерхановой, Д. В. Григорьева, Ю. В. Громько, И. Д. Демаковой, Н. Б. Крыловой, Л. И. Лузиной, А. А. Остапенко, В. И. Слободчикова, А. Н. Тубельского, И. Ю. Шустовой.

Большое значение для данной области имеют субъектно-бытийный подход к личности (В. В. Знаков, З. И. Рябикина и др.), психология субъекта (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский и др.), психология бытия человека (В. В. Знаков и др.), психология переживания Ф. Е. Василюка. Данные подходы представляют богатство взглядов гуманистической психологии, показывают законы самоактуализации, аутентичного бытия, формирования идентичности и пр., являются основанием для

реализации идей со-бытийного воспитания, когда развитие воспитанника рассматривается через модус его бытия, способы реализации своей субъектности во взаимодействии с другими.

Цель данной статьи состоит в описании со-бытийного подхода к моделированию и организации педагогических ситуаций как ситуаций развития для воспитанника. Идеи со-бытийного подхода рассматриваются как метод воспитания современного школьника, в основе которого лежит ценностно-смысловое взаимодействие педагога и воспитанников.

В представленных выше позициях и заключается методология данного исследования, в его основе лежат идеи и концепции гуманистической педагогики и психологии, психологической антропологии, психологии субъекта, со-бытийный подход к воспитанию школьников. Значимы теория детского коллектива с выходом на феномен детско-взрослой общности, идеи о значении другого и группы в созревании субъекта, суждения о ситуации развития в совокупном действии взрослого и ребенка.

Основными методами исследования служат анализ научной литературы по проблеме, который позволил использовать близкие результаты, полученные в педагогике, психологии и иных отраслях научного знания, включенное наблюдение за деятельностью педагогов и рефлексия собственного опыта работы в данном направлении, моделирование со-бытийных ситуаций во взаимодействии с детьми, в организации их жизненного пространства.

Реализация со-бытийного подхода в условиях взаимодействия педагога и воспитанников

«Со-бытийный подход определяет воспитание как институционально оформленный процесс ценностно-смыслового взаимодействия педагога и воспитанников, в котором последние осваивают культурные нормы и образцы отно-



шений и деятельности, присваивают гуманистические ценности и смыслы, выходят на новое понимание себя и других» [1, с. 187].

Педагог должен осознавать меру своего влияния на воспитанников, стараться не демонстрировать позицию сверху (знающего как надо), избегать прямого оценивания, доминирования в обсуждениях, прямых указаний и рекомендаций. Главная задача – это поддержка субъектности участников взаимодействия: помогать проявить себя (найти уверенность в себе) пассивным и нерешительным; сдерживать и проблематизировать сверхактивных, подавляющих других; прояснять и уточнять личные позиции, доходить до смыслов, которые в них заложены; использовать провокацию, чтобы вывести взаимодействие на проблемный и напряженный контекст, задать эмоциональный тон; быть экспертом процесса и результатов; задавать рефлексивный контекст процесса взаимодействия, выводящий на коллективные смыслы и анализ получаемых результатов, индивидуальный самоанализ участников и пр. Задача – построить пространство для открытого диалога на равных, где есть уточнение и проблематизация высказываний, выражаются и перекрещиваются разные позиции, возникает общее поле ценностей и смыслов участников [2].

Организуя ситуацию взаимодействия с воспитанниками, педагог должен стараться удерживать четыре уровня данного взаимодействия: эмоциональный, когда участники испытывают чувство безопасности, комфорта, теплоты в межличностных отношениях, свою включенность в происходящее; когнитивный и ценностно-смысловой, общее интеллектуальное напряжение, когда порождаются интересные мысли, яркие позиции, возникает общее озарение в понимании жизненных смыслов и ценностей; деятельностный (стимулируя и организуя совместную деятельность воспитанников, их сотрудничество и взаимопомощь, направляемые коллективно значимой целью и позволяющие каждому выйти на самоопределение и самореализацию); рефлексивный (организуя и поддерживая рефлексивные процессы во взаимодействии, позволяющие уточнять и определять коллективно значимые цели и общие смыслы, а главное, стимулировать самоанализ участников (осознавать личные смыслы, свою позицию, свои цели и интересы в коллективной деятельности, свои трудности и результаты)). Сущность со-бытия в свободе переживаний участниками своих чувств во всей их силе и яркости – это пик личной субъективности. Однако педагог обязан достаточно хорошо знать себя в множественности способов самореализации, и чем больше граней знает он в себе, тем больше у него возможностей взаимодействовать со столь же большим числом граней воспитанника.

Со-бытийность основана на категории пространства – места, где происходит взаимодействие, а также всего того, что окружает человека, зоны его бытия в общественной и природной действительности. По К. Левину жизненное пространство человека – это сфера его психических представлений и переживаний, круг, включающий его самого и других значимых для него людей. Он предлагает анализировать человека и его окружение как совокупность взаимозависимых и взаимодействующих факторов, определяемых им как жизненное пространство индивида. Это пространство включает массу реальных и несуществующих, актуальных, прошлых и будущих событий, переживаемых человеком в данный момент (его цели, ожидания, образы желаемого, страхи, эмоции, реальные или мнимые препятствия в достижении целей, переживаемые поступки и действия, сами действия и пр.), все то, что обуславливает поведение личности, ее взаимодействие с другими [3]. Пространство не выделяет человека из себя, но человек в нем и оно в человеке. Зная и умея предвидеть актуальные события прошлого и будущего, педагог может выстраивать взаимодействие в настоящем с ориентацией на них. Неслучайно А. С. Макаренко писал о моделировании перспективных линий в жизни коллектива, когда все ориентированы на ожидаемые события, общие значимые результаты и это создает атмосферу настоящего, мотивирует общую деятельность, задает активное взаимодействие и сотрудничество в настоящем [4].

Из представлений К. Левина можно выделить три значимых момента для со-бытийной педагогики: 1) пространство – это круг, включающий самого человека и других людей, его общность с другими, 2) пространство – это совокупность событий, значимых для индивида, и 3) пространство характеризует его в настоящем, в данный момент.

Любая педагогическая ситуация при со-бытийном подходе основана на детско-взрослой общности. Именно в общности с другими проходят жизнь и взросление ребенка, общность является онтологическим пространством для возникновения собственно человеческого в человеке, условием для его развития, становления его личности [5, 6]. Без детско-взрослой со-бытийной общности воспитание, по сути, невозможно. «Со-бытийная общность дает человеку ощущение общности с другими как значимое переживание, он становится причастен мыслям, чувствам, ценностям другого, они невольно присваиваются и становятся частью его внутреннего мира. Именно данный механизм создает основу для процесса воспитания, если между педагогом и воспитанником не завязывается общность, или она исчезает, воспитание не происходит» [7, с. 54].

Со-бытие строится на совместном проживании общего взаимодействия «здесь и сейчас»,



обеспечивает эмоциональную и деятельностную включенность участников, случается всегда в настоящем. Д. В. Григорьев писал: «Педагогическое событие – момент реальности, в котором происходит личностно развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка (их со-бытие). Оно выступает размерностью воспитательного пространства при условии, что взрослые, «встречаясь» с детьми, удерживают в сознании и деятельности цели и ценности воспитания, а дети самостоятельно, свободно и ответственно выбирают со-трудничество со взрослыми как режим жизнедеятельности» [8, с. 91].

Отметим, что со-бытийная детско-взрослая общность существует не постоянно, «... она носит “мерцательный” характер. Мерцательность – проявление со-бытия в сознании человека. То я его как бы осознаю, чувствую, то оно исчезает. Со-бытие как форма развития не постоянно. Если я в него вошел, оно меня какое-то время держит и меняет, потом, возможно, я выйду, попаду в другую форму развития, в другое со-бытие. Со-бытийная общность проявляется в субъективном мире человека как значимая “встреча”: значимые мысли, значимые люди, значимые отношения, новый, значимый Я. ... После того как со-бытийная общность распадается в реальном пространстве и времени, она остается в субъективном мире человека как “реперная точка”, удерживающая ценностно-смысловую сторону его самосознания» [7, с. 64–65].

В со-бытийной общности проявляются открытие и взаимосвязь категорий Я и МЫ для каждого участника. Чувство МЫ – это когда он чувствует и осознает свою причастность к другим, единение с ними, свою эмоционально-психологическую связь, близость (происходит процесс отождествления, идентификации). Одновременно с этим участник осознает свое Я, свою отдельность, что проявляется в личной позиции и самостоятельных действиях (идет обособление). Событие, как отмечал М. Хайдеггер, приносит возможность «сбыться в собственном существе», «быть самим собой», и дальше – быть человеку самим собой, это не просто его бытие-в-мире (das-Sein-Welt), но его бытие-с-другими (Mit-Sein) [9].

В. И. Слободчиков характеризует со-бытийную общность как «живое единство, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее сродство при внешней их противопоставленности; ... со-бытие предполагает, что, несмотря на препятствия и “непрозрачность” других, всё-таки возможно понимание (постижение) личности Другого, а также чувство ответственности за других и преданности, которое включает в себя и Я, и Ты» [10, с. 206–207].

В со-бытие проистекает становление индивидуального Я воспитанника, развитие его субъектности. Субъектность как активность Я –

активность, направленная вовне, на реализацию своих способностей в социуме. И одновременно это активность, обращенная на себя, основа самопознания и самоизменения, творческой деятельности в самореализации и саморазвитии.

Теория и практика воспитания лишь приближаются к реализации идей со-бытия как ситуации развития ребенка. Рассмотрим возможные социокультурные практики через моделирование со-бытийных детско-взрослых общностей во взаимодействии с воспитанниками. Считаем, что одним из средств описания практик со-бытийности будет описание педагогических ситуаций, которые стимулируют появление и удерживают со-бытийную детско-взрослую общность во взаимодействии педагога и воспитанников, когда ценности обнаруживаются и завоевывают личный смысл для участников.

Метод со-бытийности видится как моделирование и реализация педагогом конкретных ситуаций, которые он актуализирует и разворачивает во взаимодействии с воспитанниками и которые должны стать значимыми моментами жизни детей, стимулировать их самоопределение и самореализацию.

Со-бытийное воспитание возможно в условиях спонтанной ситуации, но профессиональный педагог не должен рассчитывать только на случай, он ориентирован на «встречи» с ребенком, умеет сам инициировать со-бытийные ситуации. Ситуация – это всегда субъективное представление о действительности, следовательно, моделируемая педагогом ситуация – это его субъективное видение и проектирование действительности [11–13].

В. А. Караковский указывал на большую роль педагогических ситуаций для воспитания: «Из современных методик воспитания хотелось бы особо отметить метод педагогической ситуации. Ситуация – это стечение обстоятельств, действующее на ребенка не в лоб, а опосредованно, косвенно, порой – совершенно незаметно. Погружение в ситуацию можно сравнить с эффектом свежего огурца в рассоле...» [14, с. 66].

Важно проектировать педагогические ситуации как вероятный сценарий со-бытийного воспитания. Педагог работает по процессу, ориентируясь на непосредственное взаимодействие с детьми, учитывая их позиции, мнения, трудности и выявленные интересы. Следовательно, ситуации возникают как открытые, не предпрешенные и не предусматривающие обязательного конечного результата. Развитие ситуации-события может предусматривать негативное самоопределение ребенка по отношению к позиции взрослого, его действиям. Это проявление эффекта поступка ребенка, что для воспитания еще более важно.

Моделируя ситуацию, важно учитывать, что со-бытийная общность возникает всегда в реальном пространстве и времени, отражает за-



коны самоорганизации, определяется реальными или потенциальными значимыми для участников событиями и их субъектностью. Важность той или другой ситуации обуславливается позицией участников, которую они занимают по отношению к происходящему. Влияние событий на участников обуславливается тем, будут ли они «жертвой», заложниками складывающихся извне обстоятельств или смогут проявить свою субъектность, отстоять свою позицию в конкретных словах и действиях.

Выделим несколько возможных со-бытийных ситуаций.

Ситуация общего переживания. Педагог должен беречь в себе и проявлять способность к сильным переживаниям [15], создавать сильное эмоциональное поле во взаимодействии с детьми, а также «счастливые моменты» в общении с детьми переживаниях, ярких и запоминающихся событиях [16–19].

А. С. Макаренко выделял «метод взрыва» как организацию жизненных моментов с особо сильными эмоциями и переживаниями. Он писал: «...Я никогда не придавал особенного веса эволюционным путям. В опыте своем я убедился, что как бы здорово, радостно и правильно не жил коллектив, никогда нельзя полагаться только на спонтанное значение одной эволюции, на постепенное становление человека... В эволюционном порядке собираются, готовятся какие-то предрасположения, намечаются изменения в духовной структуре, но все равно для реализации их нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения... я не имел права организовывать такие взрывы, но когда они происходили в естественном порядке, я видел и научился учитывать их великое значение» [4, с. 177–178].

Такую ситуацию важно понимать как организуемые условия, которые позволяют воспитаннику в полноте прожить ситуацию и увидеть себя по-новому. Ситуация может «взрывать» его прежние стереотипы и устоявшиеся представления о себе, о других, о мире, возможно, разрушает вредную (асоциальную) установку, и главное – через эмоциональное переживание формирует импульс для нового знания, нового чувства, нового значимого опыта, нового личного качества.

Ситуация общения. Как уже отмечалось выше, со-бытийный подход определяет воспитание как процесс ценностно-смыслового взаимодействия педагога и воспитанников, следовательно, общение должно выводить именно на данный процесс. Общение должно носить проблемный характер, когда в процессе взаимодействия участники получают новые знания, находят новый значимый для себя смысл. Примером может быть обсуждение фильма, значимой жизненной ситуации, философской темы

(свобода от и свобода для...), общей значимой проблемы, требующей коллективного решения, и пр. Это может быть обсуждение в общности конкретной жизненной ситуации, полученного личного опыта, переживаемых эмоций – страха и его разрушения, жестокости, жадности, зависти, предательства, обиды, эффекта толпы и пр.

Важно, чтобы взаимодействие будоражило мысли и чувства участников, носило эмоциональный характер и стимулировало каждого к пониманию и уточнению своих взглядов, своей позиции. Ситуация общения должна создавать общее эмоциональное поле и удерживать детей и взрослых вокруг интересного и значимого для всех объекта (темы, истории, ситуации, общего проекта, будущей общей деятельности и пр.), стимулировать общие жизненные процессы, совместную деятельность.

Наиболее существенна ситуация общения, когда сам воспитанник его желает, к нему стремится, когда общение запускает процессы его самоопределения и саморазвития.

Отдельно выделим *ситуацию межвозрастного общения* как значимое событие и для младших, и для старших (новый опыт, новые роли, новые значимые отношения). В настоящее время наблюдается дефицит межвозрастного общения и взаимодействия в детской среде, что во многом порождает такие явления, как инфантилизм детей, их безынициативность и социальная пассивность, неспособность быть самостоятельными.

Л. С. Выготский полагал межвозрастное общение значимым фактором развития личности, что взаимодействие со взрослыми и со старшими сверстниками помогает ребенку выйти в «зону своего ближайшего развития» через включение в деятельность, которая лично им еще не освоена, но существуют предпосылки для перевода ее в самостоятельную деятельность [12].

А. С. Макаренко писал о необходимости создавать первичные коллективы по принципу разновозрастности, указывая, что именно данные объединения детей дают наибольший эффект в воспитании. Исследуя функционирование дополнительного образования, Б. А. Дейч делает акцент на разновозрастных со-бытийных сообществах, замечает, что межвозрастное взаимодействие способствует гуманизации отношений в разновозрастных подростковых сообществах, пишет о значимости совместной деятельности, которая порождает данные отношения. Межвозрастное взаимодействие актуализирует свободу выбора участниками (позиции, роли, своей активности, вида деятельности), обмен информацией и ее систематизацию, обеспечивает передачу социального опыта, а в целом помогает участникам в самоопределении, проявлении своей самостоятельности и ответственности, реализации себя в творчестве [20].



Ситуация нового значимого опыта деятельности также возникает через моделируемые педагогом условия, в которых раскрываются самостоятельные действия и поступки воспитанника, меняющие ситуацию взаимодействия, самого участника [21, 22]. Чтобы обнаружить такую ситуацию во взаимодействии с воспитанниками, можно использовать следующие приемы: поставить перед участниками жесткий альтернативный выбор (способа действия, занимаемой позиции или роли и пр.); поддерживать получение воспитанниками нового опыта и его осознание; поддержать детскую инициативу и ее реализацию и пр.

Предложенная ситуация нового значимого опыта основана на совместной деятельности детей и взрослых, интересной для участников, их сотрудничестве, когда проявляется первичная психическая функция. Она принимается ребенком, осваивается в деятельности и становится его внутренней способностью, его осознанным личным опытом деятельности. Совместная деятельность может быть интеллектуальной (учебной), художественной, трудовой, спортивной, игровой, социально значимой и пр. Она полагает включенность и увлеченность всех участников, осознание общей цели и личного интереса каждого, настрой на общий значимый результат. Важно понимание, что именно в совместной значимой деятельности зарождаются и живут эмоции, проявляется единое ценностно-смысловое пространство.

Отдельный вопрос – это позиция отдельного ребенка в совместной деятельности, который может быть ее инициатором и организатором, простым участником, экспертом и аналитиком общей деятельности и ее результатов. Важно, чтобы педагог видел в общей деятельности каждого отдельного воспитанника, подталкивал участников к проявлению субъектности.

Стимулировать субъектность участников можно при необходимости заявить свою цель и обосновать ее значимость, проявить и отстаивать свою инициативу, найти способы реализации, через выбор позиции, роли, индивидуального поручения и формы участия в общей деятельности, при задаче сообщить о своих трудностях и их возможных причинах с ориентацией на поиск внутренних факторов, при согласовании личных целей с целями других участников, нахождении способов сотрудничества и взаимопомощи в достижении общей цели с удержанием личного интереса [23].

Особое значение для со-бытийности имеют *ситуации трудности и неопределенности*. Со-бытийная ситуация скрывает в себе напряжение, которое часто запускается через общую значимую проблему, требующую немедленной проработки и решения. Именно проблема задает характер ценностно-смыслового взаимодействия. Вза-

действие становится проблемным и острым, основано на общем интересе, стимулирует открытые позиции участников. С. Д. Поляков пишет: «Наше современное общество весьма дифференцировано в своих взглядах, позициях, интересах. Взаимодействие, столкновение интересов, убеждений, позиций – это нормальная современная реальность. И если мы хотим формировать человека, способного жить в таком обществе ... необходимо создавать проблемные ситуации, требующие от школьников анализа сложных явлений; определения, защиты своих позиций и умения конструктивно взаимодействовать с иными позициями» [24, с. 108].

Близкими к вышеизложенному являются идеи психологии переживания Ф. Е. Василюка, которая основана на работе с ситуацией неопределенности, а переживание рассматривается им как самобытная форма деятельности, обращенная на восстановление внутреннего равновесия, потерянной осмысленности бытия, на «производство смысла». Переживание – это особая деятельность по переосмыслению и перестройке мира и себя в себе в критических жизненных ситуациях. Он отмечает, что «процессом переживания можно в какой-то мере управлять – стимулировать его, организовать, направлять, обеспечивать благоприятные для него условия, стремиться к тому, чтобы этот процесс в идеале вел к росту и совершенствованию личности» [17, с. 66].

Проблемные ситуации в жизни человека задают необходимость понимания личных ценностей и смыслов, понимания внутренних стремлений и возможностей, стимулируют внутреннюю работу сознания и побуждают к деятельности. Моделирование ситуации с опорой на данные положения предполагает выход к субъективной реальности человека через пространство со-бытийной общности с другими и работу рефлексивного сознания.

Заключение

В заключение сделаем вывод, что со-бытийность как метод воспитания современных школьников основана на моделировании и проживании совместно с детьми со-бытийной детско-взрослой общности. Именно здесь внешние условия, задаваемые педагогом, встречают отклик (резонанс) с условиями внутренними, субъективной реальностью воспитанника, индивидуальными ценностями и смыслами. При условии что со-бытийная детско-взрослая общность прекращается в реальном взаимодействии «здесь и теперь», ее отпечаток будет в субъективном мире ребенка как важный опыт деятельности и общения со значимыми людьми. Этот отпечаток удерживается и фиксирует личные ценностно-смысловые ориентиры и жизненную позицию.



Библиографический список

1. Шустова И. Ю. Событийный подход к воспитанию школьников // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 438. С. 186–193. DOI: 10.17223/15617793/438/25
2. Слободчиков В. И. Становление человеческого в человеке – императив отечественного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. Т. 3, № 3. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47068.shtml (дата обращения: 25.11.2020).
3. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб. : Речь, 2000. 364 с.
4. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности. Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 1988. 261 с.
5. Алиева Л. В., Беляев Г. Ю., Григорьев Д. В. Детская общность как объект и субъект воспитания / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. М. : Издательский центр ИЭТ, 2012. 323 с.
6. Хайкин В. Л., Григорьев Д. В. Детско-взрослая создающая общность как институт воспитания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6, № 2. С. 75–80. DOI: 10.17759/psyedu.2014060206
7. Шустова И. Ю. Воспитание в детско-взрослой общности. М. : Педагогическое общество России, 2018. 172 с.
8. Григорьев Д. В. Событие воспитания и воспитание как событие // Вопросы воспитания. 2007. № 1. С. 90–97.
9. Хайдеггер М. Время и бытие : статьи и выступления / пер. с нем. М. : Республика, 1993. 445 с.
10. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. 2-е изд. Биробиджан : Биробиджанский государственный педагогический институт, 2005. 272 с.
11. Рубцов В. В. Два подхода к проблеме развития в контексте социальных взаимодействий : Л. С. Выготский vs Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 3. С. 5–14. DOI: 10.17759/chp.2020160302
12. Имедадзе И. В. Вопросы возрастной и педагогической психологии : Л. С. Выготский и Д. Н. Узнадзе // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 2. С. 4–13. DOI: 10.17759/chp.2019150201
13. Nutten J. Motivation, planning and action : a relational theory of behavior dynamics. Leuven : Leuven University Press ; Hillsdale (N. J.) : Lawrence Erlbaum Associates, 1984. 251 p.
14. Караковский В. А. Воспитание для всех. М. : НИИ школьных технологий, 2008. 240 с.
15. Александрова Е. А., Кузнецова К. С. Как формировать эмоциональный интеллект школьника. М. : Сентябрь, 2018. 184 с.
16. Василюк Ф. Е. Психология переживания : анализ преодоления критических ситуаций. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
17. Петровский В. А. Преодоление «схизиса» : в продолжение несостоявшегося диалога с Ф. Е. Василюком // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 1. С. 64–69. DOI: 10.17759/chp.2019150107
18. Выскочил Н. А., Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. Межкультурное исследование эмоциональной составляющей воспринимаемого качества акустических событий // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9, № 4. С. 33–47. DOI: 10.17759/exppsy.2016090404
19. Stevenson R. A., James, T. W. Affective auditory stimuli characterization of the International Affective Digitized Sounds (IADS) by discrete emotional categories // Behavior Research Methods. 2008. Vol. 40, iss. 1. P. 315–321. DOI: 10.3758/BRM.40.1.315
20. Дейч Б. А. Разновозрастные сообщества как условие организации жизнедеятельности подростков в учреждениях дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2000. 146 с.
21. Эльконин Б. Д. Продуктивное Действие // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 1. С. 116–122. DOI: 10.17759/chp.2019150112
22. Эльконин Б. Д., Семенова В. Н. Условия инициации пробного действия // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 3. С. 93–100. DOI: 10.17759/srzu2018140309
23. Рубцов В. В., Забродин Ю. М., Леонова О. И. Аналитический обзор по тематике XV Международной научно-практической конференции «Психология образования : лучшие практики работы с детством» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. № 4 (4). С. 7–21. DOI: 10.17759/bppe.2019040401
24. Поляков С. Д. От прошлого к будущему : психолого-педагогические очерки о социокультурном контексте развития отечественной школы. М. : Федеральный ин-т развития образования, 2016. 196 с.

References

1. Shustova I. Yu. A Co-Existence Approach to Character Building at School. *Tomsk State University Journal*, 2019, no. 438, pp. 186–193. DOI: 10.17223/15617793/438/25 (in Russian).
2. Slobodchikov V. I. Formation of the human in man – an imperative of national education. *Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2011, vol. 3, no. 3. Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47068.shtml (accessed 25 November 2020) (in Russian).
3. Levin K. *Teoriya polya v sotsial'nykh naukakh* [Field Theory in Social Sciences]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2000. 364 p. (in Russian).
4. Makarenko A. S. *Kollektiv i vospitaniye lichnosti* [Collective and Personality Upbringing]. Chelyabinsk, Yuzh.-Ural. kn. izd-vo, 1988. 261 p. (in Russian).
5. Alieva L. V., Belyaev G. Yu., Grigor'yev D. V. *Detskaya obshchnost' kak ob'yekt i sub'yekt vospitaniya* [N. L. Selivanova, E. I. Sokolova, eds. Children's Community as Object and Subject of Upbringing]. Moscow, Izdatel'skiy tsentr IET Publ., 2012. 323 p. (in Russian).



6. Khaikin V. L., Grigor'yev D. V. Child-adult Creating Community as an Institution of Education. *Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2014, vol. 6, no. 2, pp. 75–80 (in Russian). DOI: 10.17759/psyedu.2014060206
7. Shustova I. Yu. *Vospitaniye v detsko-vzrosloy obshchnosti. Monografiya* [Upbringing in Children-Adult Community]. Moscow, Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii Publ., 2018. 176 p. (in Russian).
8. Grigor'yev D. V. Event of Upbringing and Upbringing as Event. *Voprosy vospitaniya* [Issues of Upbringing], 2007, no. 1, pp. 90–97 (in Russian).
9. Khaydegger M. *Vremya i bytiye: stat'i i vystupleniya* [Time and Being: Papers and Reports]. Moscow, Respublika Publ., 1993. 445 p. (in Russian, trans. from German).
10. Slobodchikov V. I. *Ocherki psikhologii obrazovaniya* [Essays of Educational Psychology. 2nd ed.]. Birobidzhan, Birobidzhanskiy gosudarstvennyi pedagogicheskiy institut Publ., 2005. 272 p. (in Russian).
11. Rubtsov V. V. Two Approaches to the Problem of Development in the Context of Social Interactions: L. S. Vygotsky vs J. Piaget. *Cultural-Historical Psychology*, 2020, vol. 16, no. 3, pp. 5–14 (in Russian). DOI: 10.17759/chp.2020160302
12. Imedadze I. V. Issues in Developmental and Pedagogical Psychology: L. S. Vygotsky and D. N. Uznadze. *Cultural-Historical Psychology*, 2019, vol. 15, no. 2, pp. 4–13 (in Russian). DOI: 10.17759/chp.2019150201
13. Nutten J. *Motivation, planning and action: a relational theory of behavior dynamics*. Leuven, Leuven University Press; Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 1984. 251 p.
14. Karakovskiy V. A. *Vospitanie dlya vsekh* [Education for all]. Moscow, NII shkol'nykh tekhnologiy Publ., 2008. 240 p. (in Russian).
15. Aleksandrova E. A., Kuznetsova K. S. *Kak formirovat' emotsional'nyy intellekt shkol'nika* [How to Mould Schoolchild's Emotional Intellect]. Moscow, Sentyabr' Publ., 2018. 184 p. (in Russian).
16. Vasilyuk F. E. *Psikhologiya perezhivaniya: Aanaliz preodoleniya kriticheskikh situatsiy* [Psychology of Experience: Analysis of Overcoming Critical Situations]. Moscow, MSU Press, 1984. 200 p. (in Russian).
17. Petrovsky V. A. Overcoming the Schism: Following a Dialog with F. Ye. Vasilyuk that Never Occurred. *Cultural-Historical Psychology*, 2019, vol. 15, no. 1, pp. 64–69 (in Russian). DOI: 10.17759/chp.2019150107
18. Vyskochil N. A., Nosulenko V. N., Samoylenko E. S. Cross-cultural study of emotional component of perceived quality of acoustic events. *Experimental Psychology (Russia)*, 2016, vol. 9, no. 4, pp. 33–47 (in Russian). DOI: 10.17759/exppsy.2016090404
19. Stevenson R. A., James T. W. Affective auditory stimuli characterization of the International Affective Digitized Sounds (IADS) by discrete emotional categories. *Behavior Research Methods*, 2008, vol. 40, iss. 1, pp. 315–321. DOI: 10.3758/BRM.40.1.315
20. Deych B. A. *Raznovozrastnyye soobshchestva kak usloviye organizatsii zhiznedeyatel'nosti podrostkov v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Communities of different ages as a condition for organizing the life of adolescents in institutions of additional education]. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Novosibirsk, 2000. 146 p.
21. El'konin B. D. Productive Action. *Cultural-Historical Psychology*, 2019, vol. 15, no. 1, pp. 116–122 (in Russian). DOI: 10.17759/chp.2019150112
22. Elkonin B. D., Semenova V. N. Trial Action: Conditions for Initiation. *Cultural-Historical Psychology*, 2018, vol. 14, no. 3, pp. 93–100 (in Russian). DOI: 10.17759/cpsy.2018140309
23. Rubtsov V. V., Zabrodin Yu. M., Leonova O. I. Analytical Review of the XV International Scientific and Practical Conference “Educational Psychology: Best Practices for Working with Childhood”. *Bulletin of Psychology Practical of Education*, 2019, no. 4 (4), pp. 7–21 (in Russian). DOI: 10.17759/bppe.2019040401
24. Polyakov S. D. *Ot proshlogo k budushchemu: psikhologo-pedagogicheskiye ocherki o sotsiokul'turnom kontekste razvitiya otechestvennoy shkoly* [From the Past to the Future: Psychological and Pedagogical Essays on Socio-Cultural Context of Development of Native School]. Moscow, Federal'nyi institut razvitiya obrazovaniya Publ., 2016. 196 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 23.10.2020, после рецензирования 01.12.2020, принята к публикации 13.12.2020
 Received 23.10.2020, revised 01.12.2020, accepted 13.12.2020



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 12–22
Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 12–22

Научная статья
УДК 316.6
<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-12-22>

Социально-политическая и гражданская активность молодежи: между массовизацией и индивидуализацией

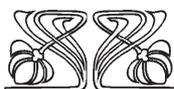
С. Ю. Попова^{1✉}, А. В. Селезнева²

¹Государственный академический университет гуманитарных наук, Россия, 119049, г. Москва, Маро́новский пер., д. 26

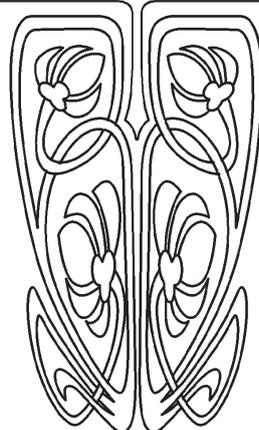
²Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия, 119991, г. Москва, GSP-1, Ленинские горы, д. 1

Попова Светлана Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной философии, smolikporov@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1667-3632>

Селезнева Антонина Владимировна, доктор политических наук, доцент, кафедра психологии и социологии политики, ntonina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2500-6356>,



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Аннотация. Целью представленного в статье исследования является теоретический анализ социально-политической и гражданской активности молодежи в контексте процессов индивидуализации и массовизации как противоречивых, но взаимосвязанных тенденций развития современного общества. Актуальность выполненного исследования состоит в необходимости научного осмысления условий, в которых происходят становление социальной и политической субъектности молодых людей и выбор ими данных видов активности. Приведены данные теоретического анализа понятия «социальная активность», акцентировано внимание на его психологической структуре, а именно на когнитивном, эмоциональном, мотивационном, рефлексивном, волевом и поведенческом (деятельностном) компонентах. Содержательно описаны детерминанты социально-политической и гражданской активности молодежи, к которым авторы отнесли внутренние психологические (сознание и самосознание личности, ее интересы и мотивация) и внешние социально-политические факторы (внутри- и внешнеполитический, социокультурный, информационно-коммуникативный контекст жизнедеятельности). Показано, что изучение активности современной молодежи предполагает включение в предметное поле научного анализа параметров личной и социальной ответственности и осознанного выбора личности между пассионарностью и десубъектностью. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован при формировании социально активной молодежи, ориентированной на конструктивное взаимодействие с государством, бизнесом, обществом в целом.

Ключевые слова: социально-политическая активность, массовизация, индивидуализация, ответственность, выбор, самосознание, молодежь

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Совета по грантам Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых и по государственной поддержке ведущих научных школ РФ в рамках научного проекта № МД-1966.2020.6 «Национальное и гражданское самосознание современной российской молодежи в условиях социокультурных угроз: политико-психологический анализ» (соглашение № 075-15-2020-220).



Для цитирования: Попова С. Ю., Селезнева А. В. Социально-политическая и гражданская активность молодежи: между массовизацией и индивидуализацией // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 12–22. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-12-22>

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

Article

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-12-22>

Socio-political and civil activity of young people: Between massification and individualization

Svetlana Yu. Popova^{1✉}, Antonina V. Selezneva²

¹State Academic University for the Humanities, 26 Maronovsky pereulok, Moscow, 119049, Russia

²Lomonosov Moscow State University, GSP-1, Leninskie Gory, Moscow 119991, Russia

Svetlana Yu. Popova, smolikpopov@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1667-3632>

Antonina V. Selezneva, ntonina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2500-6356>

Abstract. The purpose of the study presented in the article is a theoretical analysis of socio-political and civic activity of young people in the context of processes of individualization and massification as contradictory but interdependent trends in the development of modern society. The relevance of the study is supported by the need for scientific understanding of conditions under which the formation of social and political subjectivity of young people and their choice of these types of activity take place. We presented data of the theoretical analysis of the “social activity” concept with a particular focus on its psychological structure, namely on the cognitive, emotional, motivational, reflexive, volitional and behavioral (activity) components. We substantively described determinants of the socio-political and civic activity of young people, to which we attributed internal psychological (consciousness and self-awareness of the individual, interests and motivation) and external socio-political factors (internal and external political, socio-cultural, informational and communicative context of life). It is shown that the study of modern young people’s activity presupposes inclusion of the subject field of the parameters of personal and social responsibility and the conscious choice of an individual between passionarity and desubjectivity into the scientific analysis. The applied aspect of the problem under study can be used as a tool for development of socially active young people who are focused on constructive interaction with the state, business, and society as a whole.

Keywords: socio-political activity, massification, individualization, responsibility, choice, self-awareness, young people

Acknowledgments: The study was carried out with the financial support of the Council for Grants of the President of the Russian Federation for State Support of Young Russian Scientists and for State Support of the Leading Scientific Schools of the Russian Federation within the framework of the scientific project No. МД-1966.2020.6 “National and Civic Self-Awareness of Modern Russian Young People in Conditions of Socio-Cultural Threats: Political and Psychological analysis” (agreement No. 075-15-2020-220).

For citation: Svetlana Yu. Popova, Antonina V. Selezneva. Socio-political and civil activity of young people: Between massification and individualization. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 12–22 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-12-22>

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

Введение

Актуальность анализа социально-политической и гражданской активности молодежи в контексте тенденций массовизации и индивидуализации обусловлена рядом обстоятельств научного и практического характера.

Во-первых, развитие социальной активности молодежи является важной государственной задачей, которая решается в рамках разных направлений внутренней политики (например, образовательной или молодежной). Ярким примером этого является федеральный проект «Социальная активность» в рамках национального проекта «Образование», который направлен на создание условий для поддержки общественных инициатив [1].

Во-вторых, современная молодежь находится под влиянием динамических изменений, которые происходят в социально-психологическом и политико-культурном пространстве ее жизнедеятельности. Существенное воздействие на сознание и поведение современной молодежи оказывают раз-

личные явления и процессы глобального характера, которые протекают в социокультурной сфере – вестернизация, виртуализация и массовизация культуры, распространение ценностей индивидуализма и постматериализма, которые зачастую представляются исследователям как угроза и вызов Российскому государству и обществу [2].

В рамках данной статьи социально-политическая и гражданская активность молодежи рассматриваются в фокусе процессов индивидуализации и массовизации как противоречивых, но взаимозависимых тенденций развития современного общества риска, в условиях которого происходят становление социальной и политической субъектности молодых людей и выбор ими данных видов активности.

Социальная активность: операционализация понятия

Понятие «социальная активность» является видовым по отношению к понятию «активность», которое обозначает способность индивида как



живого организма реагировать на импульсы из внешней среды [3]. В психолого-педагогических исследованиях рассматриваются разные виды активности человека в зависимости от условий возникновения, характера проявления и сферы реализации – психическая, умственная, интеллектуальная, когнитивная, поведенческая, творческая, коммуникативная, социальная и другие.

Социальная активность как понятие присутствует в категориальном строе социогуманитарных наук и очерчивает довольно широкий спектр психологически обусловленных поведенческих проявлений человека в социуме. При этом нужно констатировать наличие множества трактовок данного термина, которые акцентируют внимание на разных аспектах обозначаемого им явления. Такая ситуация обусловлена сложностью самого феномена социальной активности, в котором, как справедливо отмечает Р. М. Шамионов, «невозможно отделить собственно поведение (объективное по своему содержанию и результатам) и те личностно-субъективные процессы, которые его порождают» [4, с. 171].

Некоторое обобщение имеющихся в научной литературе толкований позволяет выделить следующие характерные черты социальной активности.

Во-первых, она носит просоциальный характер, т. е. направлена на преобразование социальной среды. Чтобы подчеркнуть это свойство социальной активности, в психологии, вслед за С. Л. Рубинштейном, используется понятие «просоциальная деятельность» [5].

Во-вторых, результатом социальной активности является изменение самого человека как ее субъекта [6, с. 171]. Развитие личности в процессе реализации разных форм социальной активности происходит путем расширения системы социальных представлений, диапазона возможностей эмоционально-волевой регуляции, творческого потенциала, коммуникативных способностей.

В-третьих, социальная активность предполагает инициативно-творческое отношение человека к себе, своей жизни и сферам личностной самореализации [4, 7].

В-четвертых, социальная активность имеет внутренние субъективно-психологические детерминанты (ценности, потребности, интересы), она целенаправленна, осознаваема, отражает мировоззренческую позицию личности.

В-пятых, социальная активность имеет множество внешних объективно существующих и наблюдаемых поведенческих проявлений, реализуется в разных формах группового взаимодействия.

В-шестых, формирование и развитие социальной активности личности происходит в процессе социализации, образования и воспитания, включения человека в систему социальных связей и отношений.

В психологической структуре социальной активности выделяются когнитивный, эмоциональный, мотивационный, рефлексивный, волевой и поведенческий (деятельностный) компоненты [8, 9], из которых первый и последний, как показали результаты исследований Р. М. Шамионова и М. В. Григорьевой, являются наиболее однородными [10].

Проведенный концептуальный анализ позволяет нам выработать довольно широкое комплексное понимание социальной активности, учитывающее социально-психологические и политико-психологические аспекты обозначаемого феномена. Социальная активность, как мы отмечали ранее, может быть определена как «осознанная и целенаправленная деятельность человека по преобразованию различных сфер жизни общества, соотношенная с личностными интересами и общечеловеческими ценностями, обусловленная внутренними психологическими и внешними социальными факторами» [11, с. 98–99].

Концептуальные основания анализа социально-политической и гражданской активности

Социальная активность имеет множество разновидностей – это трудовая и творческая, экономическая [12], научно-образовательная [13], культурная [14], гражданская [15], политическая [16] и другие виды активности. В контексте рассматриваемой в данной статье проблемы нас интересуют два последних подвида социальной активности – гражданская и политическая, которые, с одной стороны, довольно близки, поскольку имеют смежные (а порой и в значительной мере пересекающиеся) сферы реализации. С другой стороны, с точки зрения политической психологии существует определенная специфика понимания сущности «гражданского» и «политического», которая проявляется на уровне анализа любых представленных в них феноменов социально-психологического характера (например, идентичности).

Термином «политическая активность» в политической науке описывается *весь спектр способов реагирования* человека на импульсы, исходящие от политики как особой сферы жизнедеятельности общества. Он является обобщающим для таких понятий, как политическая деятельность [17], политическое поведение [18], политическое участие [19], которые обозначают более конкретные действия людей в политике. С точки зрения политической психологии политическая активность не всегда подразумевает внешнее проявление реакции: человек может как осуществить какое-то политическое действие, так и, не проявляя никакой внешней поведенческой активности, зафиксировать в сознании и



систематизировать свои реакции на политические стимулы для их дальнейшего использования [20, с. 249]. Таким образом, представляется возможным говорить не только о *внешней поведенческой*, но и о *внутренней ментальной* активности людей в сфере политики [21].

Актуализируя проблему политической активности собственно молодежи в современном политическом контексте, необходимо сделать важное замечание концептуального характера. Традиционно сложившееся в социогуманитарной науке понимание политической активности как свойства человека воспринимать и откликаться на происходящее *именно в политике* [22] представляется нам несколько редуцированным и обобщенным, упрощенно и узко трактующим область «политического» и не отражающим все многообразие связанных в ней направлений и форм активности молодежи. С одной стороны, такие широко распространенные сегодня формы активности молодежи, как волонтерская деятельность или участие в молодежных форумах, по сути и направленности осуществляемых действий не являются конкретно политическими, не связаны напрямую с осуществлением власти или влиянием на принятие политических решений. С другой стороны, эти формы активности реализуются в рамках государственной молодежной политики и интегрированы в текущие политические процессы. Поэтому, вслед за некоторыми исследователями [23], нам представляется более корректным говорить о *социально-политической активности молодежи*, расширяя, таким образом, репертуар предпринимаемых ею действий, очерчивая сферу их реализации и подчеркивая политические аспекты их осуществления.

Категория «гражданская активность» рассматривается в современной социогуманитарной науке преимущественно в контексте проблемы развития гражданского общества [24, 25]. *Гражданскую активность* трактуют как «особый вид социальной активности личности, имеющей общественную направленность, проявляющейся в выполнении гражданских обязанностей, инициативности и ориентированности на общественные ценности, готовности к личному участию в общественно полезной деятельности» [26, с. 165]. В психологии подчеркивается, что «главным определяющим составным моментом, элементом, носителем гражданской активности является субъектная позиция, субъектное отношение» [27, с. 57], которые достигают своего наибольшего развития в онтогенезе именно в молодости, отсюда столь пристальное внимание исследователей к гражданской активности именно молодежи. При этом важно отметить, что активность выражается в успешном выполнении роли Гражданина [28, с. 171], которая с точки зрения политической психологии имеет два ракурса: собственно граж-

данский (или общественный) – человек как член гражданского общества – и политический – человек как субъект политических отношений, имеющий политико-правовую связь с государством. Таким образом, гражданская активность реализуется молодежью как в рамках деятельности общественных (некоммерческих) организаций, так и в общественно-политической сфере.

Детерминанты социально-политической и гражданской активности молодежи

Социально-политическая и гражданская активность молодежи детерминирована внутренними психологическими и внешними социально-политическими факторами. К первым относятся сознание и самосознание личности, ее интересы и мотивация, ко вторым – современный внутри- и внешнеполитический, социокультурный и информационно-коммуникативный контекст жизнедеятельности молодых людей.

Сознание является *внутренней стороной человеческой активности* – материальной и духовной – оно руководит ею. Сознание – это высшая форма психики, «исключительно творческий предметно-деятельностный тип восприятия среды и взаимодействия с ней» [29, с. 113]. Социальная реальность отражается в нем в виде «образа мира» [30] – совокупности репрезентаций реальности, которые определяют «типичные способы переживания, понимания и объяснения действительности и, как следствие, действенное отношение к ней» [31, с. 115]. В ходе развития сознания возникает самосознание, формируется образ Я личности. Сознание и самосознание взаимосвязаны, взаимодействуют и взаимодополняются в процессе развития личности, становления ее в качестве самостоятельного субъекта. В процессе самосознания с помощью механизма рефлексии возникает самосознание, происходят самопознание, самооценка, самопринятие. Самосознание, в свою очередь, как отмечает В. М. Розин, «помогает осуществить выбор и направить процессы сознания» [32, с. 53].

В контексте рассматриваемой в данной статье проблемы нас интересуют не сознание и самосознание вообще, а их конкретные разновидности – политическое сознание и гражданское самосознание.

В политической науке *политическое сознание* определяется как «совокупность чувственных и теоретических, ценностных и нормативных, рациональных и иррациональных представлений человека, которые опосредуют его отношение к власти, политике, политическим субъектам, процессам и институтам» [33, с. 330]. Политическое сознание является результатом восприятия людьми мира политики, может быть индивидуальным, массовым и групповым [34]. Е. Б. Шестопал отме-



чает, что политическое сознание вплетено в ткань психической деятельности и функционирует по ее законам [20, с. 297]. *Гражданское самосознание* включает в себя комплекс представлений человека о себе как гражданине, «понимание своего гражданского долга, осознание своих прав и свобод, способность к самоотчету» [35, с. 28], а также гражданскую идентичность, т. е. «отождествление себя с гражданами страны, ее государственно-территориальным пространством» [36, с. 9].

Структурными компонентами политического сознания и гражданского самосознания являются политические ценности, политические представления (как в виде отдельных групп, например представления о власти, так и в виде целостного конструкта – политической картины мира), установки на политические действия и гражданское участие.

Политические действия и гражданское участие молодежи: ответственность и выбор

Изучение активности современной молодежи в категориях «социально-политическая» и «гражданская» предполагает включение в предметное поле проводимого анализа параметров личной и социальной ответственности и осознанного выбора. Современные государство и общество заинтересованы в развитии у молодежи ответственности за свои поступки для устойчивого общественного воспроизводства и сохранения государственности.

Категория ответственности является междисциплинарной и представлена в разных сегментах социогуманитарного знания. В психологической литературе она рассматривается как нравственное или волевое качество личности [37, 38], которое Д. А. Леонтьев определяет как «сознание человеком своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и собственно жизни, а также сознательное управление этой способностью» [39, с. 34].

Обобщение существующих в науке трактовок позволяет обозначить следующие особенности ответственности:

- она связана с оценкой – моральной, правовой или самооценкой [40];
- носит общественный характер и вытекает из взаимоотношений людей в социуме [41];
- активна по своей сущности, т. е. всегда связана с действием или бездействием человека;
- зачастую сводится к получению субъективно одобряемого результата [42];
- в социокультурном взаимодействии понимается через соотношение должного и возможного [43];
- ее развитие происходит в процессе формирования саморегуляции, когда человек берет на себя контроль своих деятельности и поведения [44];

– у личности с активной субъектной позицией доминирует ориентация на внутреннюю ответственность [45].

Психологическая структура ответственности, по мнению Д. А. Леонтьева, может быть представлена как трехкомпонентная схема, включающая когнитивный (субъективная причинность и механизмы атрибуции), эмоциональный (мужество следовать намеченному пути вопреки внешним обстоятельствам) и действенный (выбор как реализация субъектной причинности) компоненты [44].

Применительно к рассматриваемой в статье проблематике важно представить и рассмотреть понятие социальной ответственности, которое обозначает одновременно и социальное явление, и психологический феномен. Социальная ответственность носит нормативный характер. Это означает, что она определяется существующими в обществе и государстве нормами (политико-правовыми или морально-нравственными) и это дает человеку возможность ориентироваться в своем поведении на «общественный идеал» и стараться максимально ему соответствовать. Особенности социальной ответственности собственно молодежи определяются, с одной стороны, ее социально-психологическими характеристиками как социально-демографической группы, а с другой – общим социальным (в самом широком понимании) контекстом ее жизнедеятельности [46].

Ответственность тесно связана с выбором как актом оценивания себя как личности и своих возможностей в конкретной жизненной ситуации [47], как внутренней деятельностью, связанной, в свою очередь, с принятием решения [48]. Ключевой характеристикой выбора и принятия решения является ситуация субъективной неопределенности, преодоление которой происходит на основе взаимодействия познавательных и личностных процессов [49, с. 122]. Момент принятия ответственности связывает сознание и поведение личности, принятие решения и готовность его осуществлять [50, с. 47].

В экзистенциальном смысле проблема выбора характеризуется субъективной оценкой персональной «правильности» принятого решения и осознания выбора как личного и ответственного. В ситуации неопределенности и объективной невозможности сделать «правильный» выбор человек идет на риск и сам несет ответственность за последствия.

Таким образом, ответственность в самом широком смысле может пониматься как сознание личной сопричастности к происходящему в жизни: это и личная (за себя и перед самим собой), и социальная (за себя перед другими) ответственность. И в том и в другом случае они реализуются в социально-культурном и политическом пространстве через социальную активность [51].



Массовизация и индивидуализация современного общества

Рассматривая социальную активность как ответственный выбор личностью способа самоопределения, мы переходим к интерпретации социально-политической и гражданской активности молодежи, ориентированной на конструктивное взаимодействие с гражданско-политической общностью, учитывая определенные условия существования личности в массовом обществе.

Согласно логике наших рассуждений, массовизация и индивидуализация как оппозиционные по своей сущности, но в реальности взаимозависимые и взаимодополняемые тенденции развития современного общества характеризуют контекст жизнедеятельности молодежи и определяют внешние детерминанты ее активности.

Современное общество носит ярко выраженный амбивалентный характер: это одновременно и массовое общество (Х. Ортега-и-Гассет), и общество индивидуализированное (З. Бауман, У. Бек), в котором процессы индивидуализации и массовизации взаимосвязаны, протекают одновременно и определяют специфику социокультурной сферы жизни людей.

Массовизация рассматривается исследователями как единство двух модусов – омассовления (формирования массового общества) и массификации (формирования массовой культуры) [52] – развитие и взаимодействие которых в историческом контексте затронуло все сегменты социокультурной сферы – и саму культуру, и образование, и науку. В результате массовизации произошла духовная унификация людей, сформировалось социокультурное пространство шаблонов и трафаретов, в котором «карнавальное разнообразие индивидов соседствует с их внутренней аксиологической одномерностью» [53, с. 95]. Характеризуя массового человека, Х. Ортега-и-Гассет обозначил две его черты – «беспрепятственный рост жизненных запросов и, следовательно, безудержная экспансия собственной природы и, второе, врожденная неблагодарность ко всему», которые определяют психологический склад избалованного ребенка [54, с. 57]. В массовом обществе человек существует одновременно в двух пространствах – реальном и виртуальном, причем в последнем его идентичность конструируется по установленным в нем образцам (что приводит к полной утрате индивидуальности как таковой), усиливается его одиночество. Е. А. Сергодеева и Н. И. Монастырская считают, что в таком обществе нет «ни аутентичных ответственных личностей, ни подлинных человеческих отношений» [55, с. 24].

Индивидуализация как сложный социальный процесс также разворачивается в историческом контексте и обуславливается процессами эко-

номическими, политическими и культурными. Комплексный анализ этого процесса представлен, например, в работах У. Бека и З. Баумана. В частности, первый выделяет в нем три аспекта и предлагает модель тройной «индивидуализации», которая включает в себя освобождение (от традиционных социальных связей и взаимоотношений), утрату стабильности и новую интеграцию [56, с. 193–194]. З. Бауман связывает индивидуализацию с действием объективных тенденций деперсонифицированного характера, т. е. «индивидуализация – это судьба, а не выбор» [57, с. 59]. Он выделяет три признака индивидуализированного общества – утрату людьми контроля важных социальных процессов, что приводит к росту неопределенности и незащищенности человека перед ними, и как следствие, стремление к достижению немедленных результатов.

Таким образом, современное общество характеризуется наличием противоречивых процессов – индивидуализации, которая проявляется в автономизации людей, но приводит к росту неопределенности и подрывает экзистенциальную безопасность личности, и массовизации, разрушающей социальную субъектность, но формирующей возможности для самовыражения и самореализации [57, с. 59].

Молодежь в современном обществе: выбор форм активности

Современная молодежь, на наш взгляд, обладает основными характеристиками человека массового общества, проявляет индивидуальность в процессе своей активности, осуществляя тем самым определенный выбор между трансляцией стандартных моделей поведения и пассивностью, связанной с ответственностью. Л. Н. Гумилев объяснял механизм связи между пассивностью и поведением следующим образом: «Пассионарии выступают не только как непосредственные исполнители, но и как организаторы. Вкладывая свою избыточную энергию в организацию и управление соплеменниками на всех уровнях социальной иерархии, они ... вырабатывают новые стереотипы поведения, навязывают их всем остальным и создают, таким образом, новую этническую систему, новый этнос, видимый для истории» [58, с. 18].

Рассматривая социальную активность как ответственный выбор личностью способа самоопределения в современном обществе риска со свойственными ему процессами массовизации и индивидуализации, сформулируем следующие тезисы о молодежи и ее характеристиках.

1. Молодежь есть масса, совокупность деструктурированных индивидов, которые участвуют в разных массовых акциях и мероприятиях, вовлечены в деятельность массовых организаций



и движений. Государственная молодежная политика в России направлена на вовлечение молодежи в социально значимую деятельность, что, с одной стороны, усиливает ресурс ее массовости, а с другой – поддерживает стремление личности развиваться согласно собственной природе, сопротивляясь препятствиям извне, ориентируясь на свое внутреннее строение [59].

Тенденцию массовизации в социально-политической и гражданской активности молодежи можно увидеть в различных проявлениях патриотизма декларативного, нерелексивного характера, следующего за общими веяниями на уровне вербальных заявлений и участия в массовых формах его демонстрации [60, 61].

2. Молодежь есть пассионарии, осуществляющие осознанный выбор сфер и форм реализации своей активности и несущие ответственность за него. В рамках государственной молодежной политики сегодня создаются возможности для самореализации молодежи, поддержки ее индивидуальных инициатив, формируются условия для развития конструктивных, общественно значимых форм социально-политической и гражданской активности. Тенденция индивидуализации при этом выражается в инициировании и реализации молодежью собственных проектов, участии в грантовых конкурсах, создании собственных комьюнити, т. е. в тех формах активности, которые связаны с самовыражением личности, персональной и социальной ответственностью за последствия своих действий.

Представленный в научной литературе анализ актуального состояния политического сознания и гражданского самосознания молодежи [62–64], а также детерминируемых ими форм социальной активности позволяет одновременно увидеть в них проявления обозначенных нами двух противоречивых тенденций – индивидуализации (например, на уровне ценностей, мотивации, предпочитаемых форм активности – ориентация на себя) и массовизации (на уровне мотивации, представлений, установок – ориентация на абстрактное общее мнение, конформизм, на уровне форм поведения – «слепое» следование за безликой массой). Например, участие в волонтерском движении и форумных кампаниях дает возможность одновременно проявить свое индивидуальное – стремление к самореализации, прагматизм и альтруизм, – и массовое – быть актуальным (волонтерство как общественный тренд), входить в модные и статусные творческие, политические и иные «тусовки» (форумы, организации, движения).

Выводы

Подводя итоги наших рассуждений, необходимо сказать следующее.

Во-первых, практика осуществления современной российской молодежью своей социально-

политической и гражданской активности сегодня в значительной мере требует разностороннего научного осмысления. Данная статья – лишь попытка сделать это под определенным углом зрения на междисциплинарной основе путем интеграции социально-психологических и политико-психологических подходов. Это дает возможность, с одной стороны, рассматривать их как разновидности социальной активности с присущими ей психологическими особенностями, а с другой – интерпретировать их в контексте реальных процессов, происходящих в государстве и обществе. Такой ракурс повышает объяснительный и прогностический потенциал исследования.

Во-вторых, социально-политическая и гражданская активность молодежи в России осуществляется под влиянием двух обозначенных нами процессов – индивидуализации и массовизации. Оказывая воздействие на общество в целом и каждого конкретного человека, они отражаются и на уровне сознания, самосознания и мировоззрения молодых людей, и на уровне поведенческих проявлений и их вовлечения в разные сферы деятельности и участия. Даже осознанный выбор личностью какой-либо формы активности и несение ответственности за него есть проявление этих тенденций в общем контексте их взаимодействия и взаимовлияния.

В-третьих, актуальное в рамках внутренней политики России формирование социально активной молодежи, ориентированной на конструктивное взаимодействие с государством и обществом, надо начинать не с изменения самих форм активности и придания им «правильного» смысла, а с формирования гражданской идентичности молодежи, социальных ценностей, представления о своей стране, позитивных этнокультурных и политических установок. При этом оптимальной позицией является «МЫ-ориентация» (как комбинация индивидуализированной «Я-ориентации» и массовизированной «ОНИ-ориентации»), когда политическое сознание и гражданское самосознание обуславливают осмысленный и ответственный выбор молодежью таких форм социально-политической и гражданской активности, которые ориентированы на реализацию себя и помощь другим как вклад в развитие своей страны.

Библиографический список

1. Минпросвещения России. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 10.06. 2019).
2. Шестопал Е. Б., Селезнева А. В. Социокультурные угрозы и риски в современной России // Социологические исследования. 2018. № 10. С. 90–99. DOI: 10.31857/S013216250002161-0
3. Хвоцков В. Е. Теория активности : от истоков к началам. Челябинск : Изд-во Южно-Уральского гос. ун-та, 2008. 186 с.



4. Шамионов Р. М. Социальная активность личности и группы : определение, структура и механизмы // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 4. С. 379–394. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер. 2013. 713 с.
6. Шамионов Р. М. Социальная активность молодежи : системно-диахронический подход // Российский психологический журнал. 2019. Т. 16, № 1. С. 166–188. DOI: 10.21702/rpj.2019.1.8
7. Попова (Смолик) С. Ю., Пронина Е. В. Творческое отношение к жизнедеятельности социально активной молодежи // The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal. 2015. № 1-2. С. 86–90.
8. Палаткина Г. В., Азизова Л. В. Структурные компоненты социальной активности студентов // Теория и практика общественного развития. 2012. № 7. С. 83–87.
9. Иванова Л. К., Колесов И. В. Социальная активность подростков : структура, критерии и показатели оценки // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2014. № 11 (139). С. 73–80.
10. Шамионов Р. М., Григорьева М. В. Методика диагностики компонентов социально-ориентированной активности // СПЖ. 2019. № 74. С. 26–41. DOI: 10.17223/17267080/74/2
11. Попова С. Ю., Селезнева А. В. Социальная активность молодежи : состояние проблемы и перспективы развития // Образование личности. 2018. № 2. С. 96–103.
12. Курдюкова Н. А., Коростелева Т. В. Экономическая активность молодежи как социально-психологический феномен // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2015. № 2. С. 208–213.
13. Yakovleva A. F. Scientific activity: The crisis of the subject in the world of knowledge // Russian Studies in Philosophy. 2018. Vol. 56, № 1. P. 61–70. DOI: 10.1080/10611967.2018.1448647
14. Шарковская Н. В. Социально-культурная активность – понятие современной социально-культурной деятельности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2016. № 3 (71). С. 116–121.
15. Головин Ю. А. Государственное управление развитием гражданской активности молодежи (по опыту Ярославской области) // Youth World Politic. 2016. № 1. С. 20–23.
16. Петухов В. В. Политическая активность и гражданская самоорганизация россиян // Общественные науки и современность. 2002. № 6. С. 59–65.
17. Юрьев А. И. Введение в политическую психологию. СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1992. 227 с.
18. Пушкарева Г. В. Политическое поведение : теоретико-методологические проблемы политологического анализа. М. : Университетский гуманитарный лицей, 2003. 233 с.
19. Levy B. L. M., Akiva T. Motivating Political Participation Among Youth: An Analysis of Factors Related to Adolescents' Political Engagement // Political Psychology. 2019. Vol. 40, iss. 5. P. 1039–1055.
20. Шестопал Е. Б. Политическая психология : учебник. М. : Аспект Пресс, 2012. 342 с.
21. Ришар Ж. Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. 232 с.
22. Вылегжанина С. Ю. О соотношении категорий «активность» и «деятельность» в психолого-педагогических исследованиях // Экономика образования. 2013. № 3. С. 112–116.
23. Кленова М. А. Психологические характеристики социально-политической активности молодежи // Ананьевские чтения – 2019 : Психология обществу, государству, политике : материалы междунар. науч. конф / под общ. ред. А. В. Шаболтас, О. С. Дейнека. СПб. : ООО «Скифия-принт», 2019. С. 34–35.
24. Головин Ю. А., Дань-Чин-Ю Е. Ю., Киселев И. Ю. Технологии повышения гражданской активности в рамках взаимодействия региональных органов власти и общественных организаций // PolitBook. 2015. № 4. С. 77–87.
25. Стеценко А. И., Квасова А. А. Показатели и индикаторы гражданской активности молодежи // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: История. Политология. Социология. 2014. № 4. С. 130–135.
26. Мартынова Т. Н., Яницкий М. С., Зеленин А. А., Пфетцер С. А. Добровольческая деятельность как форма социальной и гражданской активности студенческой молодежи // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 1 (33). С. 160–167.
27. Семенюк Л. М. Психология гражданской активности : особенности, условия развития. М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 531 с.
28. Коряковцева О. А., Климов О. А. Государственная молодежная политика в современной России : развитие гражданской активности молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2013. Т. 19, № 2. С. 170–173.
29. Мазлумян В. С. О конструктах и условиях становления и развития сознания // Мир психологии. 2016. № 2 (86). С. 103–114.
30. Леонтьев А. Н. Образ мира // Избранные психологические произведения : в 2 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 2. С. 251–261.
31. Титов И. Г. Мировоззрение в структуре сознания // Мир психологии. 2016. № 2 (86). С. 114–122.
32. Розин В. М. Топы сознания : самосознание, знание, существование, реальности и временность // Мир психологии. 2016. № 2 (86). С. 49–61.
33. Соловьев А. И. Политология : Политическая теория, политические технологии. М. : Аспект Пресс, 2003. 559 с.
34. Ольшанский Д. В. Основы политической психологии. Екатеринбург : Деловая книга, 2001. 496 с.
35. Коряковцева О. А., Бугайчук Т. В. Развитие гражданского самосознания молодежи : от «активности духа» к «активности действий» // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 27–32.
36. Дробижьева Л. М. Динамика гражданской идентичности и ее ресурс в позитивных интеграционных про-



- цессах российского общества // Мониторинг общественного мнения : экономические и социальные перемены. 2017. № 4. С. 7–22. DOI: 10.14515/monitoring.2017.4.02
37. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд. СПб. : Питер, 2009. 368 с.
38. Иванников В. А., Эйрман Е. В. Структура волевых качеств по данным самооценки // Психологический журнал. 1990. Т. 11, № 3. С. 39–49.
39. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. 2-е изд. М. : Смысл, 1997. 43 с.
40. Абдоков С. А., Бахитова Ф. С. Долженствование и ответственность в соотношении свободы и необходимости. Ставрополь : СевКавГТУ, 2003. 66 с.
41. Минкина Н. А. Воспитание ответственностью. М. : Высшая школа, 1990. 143 с.
42. Тимофейчева В. А. Ответственность как системное качество личности и ее сущностные признаки // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 3. С. 40–44.
43. Лаказова Г. В., Пошнагиди Ф. Ф. Ответственность личности в социокультурных отношениях // Власть. 2010. № 3. С. 26–29.
44. Леонтьев Д. А. Феномен ответственности : между недержанием и гиперконтролем // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии : сб. / сост. Ю. Абакулова-Кочюнене. Бирштонас ; Вильнюс : ВЕАЭТ, 2005. Т. 2. С. 7–22.
45. Хазыкова Т. С. Ответственность личности как социально-психологический феномен // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 6 (40). С. 36–40.
46. Губачев М. Н. Социальная ответственность в системе ценностных ориентаций современного общества : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Уфа, 2004. 17 с.
47. Носкова Н. В. Психология выбора в контексте возрастного развития человека // СПЖ. 2004. № 19. С. 24–29.
48. Леонтьев Д. А. Психология выбора. Ч. I. За пределами рациональности // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 5. С. 5–18.
49. Корнилова Т. В. Психология выбора как мыслительное и личностное опосредствование преодоления неопределенности // Психологический журнал. 2016. Т. 37, № 3. С. 113–124.
50. Фам А. Х., Леонтьев Д. А. Индивидуальные стратегии выбора за пределами планирования и принятия решения // Вестник НГУ. Серия: Психология. 2015. Т. 9, № 2. С. 45–49.
51. Попова С. Ю., Пронина Е. В., Попов А. А., Пронина А. А. Образовательные форумы как социально-психологическая среда формирования ответственности молодежи в Российской Федерации // Образование личности. 2019. № 3-4. С. 28–33.
52. Кармин А. Философия культуры в информационном обществе : проблемы и перспективы // Вопросы философии. 2006. № 2. С. 52–60.
53. Савин М. В. Базовые модусы феномена массовизации науки // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2008. № 2. С. 30–40.
54. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. М. : Изд-во АСТ, 2002. 509 с.
55. Сергодеева Е. А., Монастырская Н. И. Индивидуализация vs массовизация : парадоксы современного общества // Общество : философия, история, культура. 2017. № 8. С. 22–25. <https://doi.org/10.24158/fik.2017.8.4>
56. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. М. : Прогресс-Традиция, 2000. 284 с.
57. Бауман З. Индивидуализированное общество. М. : Логос, 2005. 390 с.
58. Гумилев Л. Н. От Руси к России. М. : Изд-во АСТ, 2020. 512 с.
59. Фромм Э. Иметь или быть? / пер. с нем. Э. Телятниковой. М. : Изд-во АСТ, 2019. 320 с.
60. Селезнева А. В. Патриотизм как политическая ценность : политико-психологический анализ // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2017. № 38. С. 200–208. DOI: 10.17223/1998863X/38/20
61. Касамара В. А., Сорокина А. А. «С чего начинается Родина» : патриотизм в представлениях студенческой молодежи // Общественные науки и современность. 2016. № 6. С. 99–110.
62. Гориков М. К., Шереги Ф. Э. Российская молодежь в контексте социологического анализа. М. : ФНИСЦ РАН, 2019. 263 с. DOI: 10.19181/monogr.978-5-89697-317-1
63. Радаев В. Миллениалы : Как меняется российское общество. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 224 с.
64. Нестик Т. А., Ролдугина В. Н. Образ будущего России у представителей поколения Z // Институт психологии Российской академии наук. Человек и мир. 2018. Т. 2, № 2. С. 75–87.

References

1. Ministry of Education of Russia. The national project «Education». Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/> (accessed 10 June 2019) (in Russian).
2. Shestopal E. B., Selezneva A.V. Socio-Cultural Threats and Risks in Contemporary Russia. *Sociological Studies*, 2018, no. 10, pp. 90–99 (in Russian). DOI: 10.31857/S013216250002161-0
3. Khvoshchev V. E. *Teoriya aktivnosti: ot istokov k nachalam* [Activity Theory: From Origins to Beginnings]. Chelyabinsk, Izd-vo Yuzhno-Ural'skogo un-ta, 2008. 186 p.
4. 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
5. Rubinstein S. L. *Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2013. 713 p. (in Russian).
6. Shamionov R. M. Social Activity of Youth: Systematic Diachronic Approach. *Russian Psychological Journal*, 2019, vol. 16, no. 1, pp. 166–188 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2019.1.8



7. Popova (Smolik) S. Yu., Pronina E. V. Creative Attitude to the Life of Socially Active Youth. *The Unity of Science: International Scientific Periodic Journal*, 2015, no. 1-2, pp. 86–90 (in Russian).
8. Palatkina G. V., Azizova L. V. Structural Components of Students' Social Activity. *Theory and Practice of Social Development*, 2012, no. 7, pp. 83–87 (in Russian).
9. Ivanova L. K., Kolesov I. V. Social activity of teenagers: structure, criteria and indicators of assessment. *Tambov University Review. Series Humanities*, 2014, no. 11 (139), pp. 73–80 (in Russian).
10. Shamionov R. M., Grigoryeva M. V. Technique for Diagnostic Assessment of Socially-Oriented Activity Components. *Siberian Journal of Psychology*, 2019, no. 74, pp. 26–41 (in Russian). DOI: 10.17223/17267080/74/2
11. Popova S. Yu., Selezneva A. V. Social Activity of Youth: Status, Problems and Prospects for Development. *Obrazovanie lichnosti* [Personality Formation], 2018, no. 2, pp. 96–103 (in Russian).
12. Kurdyukova N. A., Korosteleva T. V. Economic Activity of Youth as a Socio-psychological Phenomenon. *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh* [Innovation in Psychological and Pedagogical Studies], 2015, no. 2, pp. 208–213 (in Russian).
13. Yakovleva A. F. Scientific Activity: The Crisis of the Subject in the World of Knowledge. *Russian Studies in Philosophy*, 2018, vol. 56, no. 1, pp. 61–70. DOI: 10.1080/10611967.2018.1448647
14. Sharkovskaya N. V. Social and cultural activity – the concept of modern social and cultural activities. *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*, 2016, no. 3 (71), pp. 116–121 (in Russian).
15. Golovin Yu. A. The State Department of Civil Development the Activity of Young People (the Experience of the Yaroslavl Region). *Youth World Politic*, 2016, no. 1, pp. 20–23 (in Russian).
16. Petukhov V. V. Political activity and civil self-organization of Russians. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and Contemporary World], 2002, no. 6, pp. 59–65 (in Russian).
17. Yuriev A. I. *Vvedenie v politicheskuyu psikhologiyu* [Introduction to Political Psychology]. St. Petersburg, Saint Petersburg University Publ., 1992. 227 p. (in Russian).
18. Pushkareva G. V. *Politicheskoe povedenie: teoretiko-metodologicheskie problemy politologicheskogo analiza* [Political Behavior: Theoretical and Methodological Problems of Political Analysis]. Moscow, University Humanities Lyceum Publ., 2003. 233 p. (in Russian).
19. Levy B. L. M., Akiva T. Motivating Political Participation Among Youth: An Analysis of Factors Related to Adolescents' Political Engagement. *Political Psychology*, 2019, vol. 40, iss. 5, pp. 1039–1055.
20. Shestopal E. B. *Politicheskaya psikhologiya* [Political Psychology]. Moscow, Aspect Press, 2012. 342 p. (in Russian).
21. Richard J. F. *Mental'naya aktivnost'. Ponimanie, rassuzhdenie, nakhozhdenie resheniy* [Mental Activity. Understanding, Reasoning, Finding Solutions]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publishing House, 1998. 232 p. (in Russian).
22. Vylegzhanina S. Yu. The Correlation of Dynamic and Active Categories in Psychological and Pedagogic Research Papers. *Economics of Education*, 2013, no. 3, pp. 112–116 (in Russian).
23. Klenova M. A. Psychological Characteristics of Socio-Political Activity of Youth. In: Shaboltas A. V., Dejneka O. S. (Eds.). *Anan'evskie chteniya – 2019: psikhologiya obshchestvu, gosudarstvu, politike: materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [Ananyevsky Readings – 2019: Psychology for Society, State, Politics: Materials of the International Scientific Conference]. St. Petersburg, OOO “Scifia-print” Publ., 2019, pp. 34–35 (in Russian).
24. Golovin Yu. A., Dan-Chin-Yu E. Yu., Kiselev I. Yu. Technologies of enhancing civil participation through interaction of the regional authorities and public organizations. *PolitBook*, 2015, no. 4, pp. 77–87 (in Russian).
25. Stetsenko A. I., Kvasova A. A. Indicators of Civic Engagements of Youth. *Proceedings of Voronezh State University. Series: History. Political science. Sociology*, 2014, no. 4, p. 130–135 (in Russian).
26. Martynova T. N., Yanitskiy M. S., Zelenin A. A., Pfetzer S. A. Voluntary activity as a form of social and civic activity of student youth. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2019, no. 1 (33), pp. 160–167 (in Russian).
27. Semenyuk L. M. *Psihologiya grazhdanskoj aktivnosti: osobennosti, usloviya razvitiya* [Psychology of Civil Activity: Features, Conditions of Development]. Moscow, Izd-vo Moscovskogo Psikhologo-socialnogo in-ta; Voronezh, Izd-vo NPO “MODEK”, 2006. 531 p. (in Russian).
28. Koryakovtseva O. A., Klimov O. A. State Youth Policy in Modern Russia: Development of Civil Activity of Youth. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University], 2013, vol. 19, no. 2, pp. 170–173 (in Russian).
29. Mazlumyan V. S. On the constructs and conditions of the consciousness formation and development. *The World of Psychology*, 2016, no. 2 (86), pp. 103–114 (in Russian).
30. Leontiev A. N. Image of the World. In: *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: v 2 t.* [Selected Psychological Works: in 2 vols.]. Moscow, Pedagogika Publ., 1983, vol. 2, pp. 251–261 (in Russian).
31. Titov I. G. World view in the structure of consciousness. *The World of Psychology*, 2016, no. 2 (86), pp. 114–122 (in Russian).
32. Rozin V. M. Consciousness tops: self-consciousness, knowledge, existence, realities and temporariness. *The World of Psychology*, 2016, no. 2 (86), pp. 49–61 (in Russian).
33. Soloviev A. I. *Politologiya: Politicheskaya teoriya, politicheskie tekhnologii* [Political Science: Political Theory, Political Technologies]. Moscow, Aspect Press, 2003. 559 p. (in Russian).
34. Ol'shansky D. V. *Osnovy politicheskoy psikhologii* [Fundamentals of Political Psychology]. Yekaterinburg, Delovaya kniga Publ., 2001. 496 p. (in Russian).
35. Koryakovtseva O. A., Bugaychuk T. V. Development of the Youth's Civil Consciousness: From “Spirit Activity” to “Actions Activity”. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2016, no. 5, pp. 27–32 (in Russian).



36. Drobizheva L. M. Dynamics of civic identity and its potential in positive integration processes in the Russian community. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2017, no. 4, pp. 7–22 (in Russian). DOI: 10.14515/monitoring.2017.4.02
37. Ilyin E. P. *Psikhologiya voli* [Psychology of Will]. 2nd ed. St. Petersburg, Piter Publ., 2009. 368 p. (in Russian).
38. Ivannikov V. A., Eidman E. V. Structure of volitional qualities according to self-assessment data. *Psychological Journal*, 1990, vol. 11, no. 3, pp. 39–49 (in Russian).
39. Leontiev D. A. *Ocherk psikhologii lichnosti* [Essay on Personality Psychology]. 2nd ed. Moscow, Smysl Publ., 1997. 43 p. (in Russian).
40. Abdokov S. A., Bakhitova F. S. *Dolzhenstvovanie i otvetstvennost' v sootnoshenii svobody i neobkhodimosti* [Duty and Responsibility in the Balance of Freedom and Necessity]. Stavropol, SevKavGTU Publ., 2003. 66 p. (in Russian).
41. Minkina N. A. *Vospitanie otvetstvennostyu* [Responsibility training]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1990. 143 p. (in Russian).
42. Timofeycheva V. A. Responsibility as a System Quality of the Person and its Intrinsic Attributes. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2008, no. 3, pp. 40–44 (in Russian).
43. Lakazova G. V., Poshnagidi F. F. Responsibility of the Individual in Socio-Cultural Relations. *Vlast'*, 2010, no. 3, pp. 26–29 (in Russian).
44. Leontiev D. A. The Phenomenon of Responsibility: Between Incontinence and Overcontrol. In: Abakumova-Kochunene Yu., comp. *Ekzistencial'noe izmerenie v konsul'tirovanii i psikhoterapii. T. 2* [Existential Dimension in Counseling and Psychotherapy. Vol. 2]. Birshthonas, Vilnius, BEAET, 2005, pp. 7–22 (in Russian).
45. Khazykova T. C. Responsibilities of the Individual as a Socio-Psychological Phenomenon. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2009, no. 6 (40), pp. 36–40 (in Russian).
46. Gubachev M. N. Social Responsibility in the System of Value Orientations of Modern Society. Thesis Diss. Cand. Sci. (Philos.). Ufa, 2004. 17 p. (in Russian).
47. Noskova N. V. Psychology of Choice in the Context of Age-related Human Development. *Siberian Journal of Psychology*, 2004, no. 19, pp. 24–29 (in Russian).
48. Leontiev D. A. Psychology of choice. Part I. Beyond rationality. *Psychological Journal*, 2014, vol. 35, no. 5, pp. 5–18 (in Russian).
49. Kornilova T. V. Psychology of choice and decision making as cognitive and personality moderated overcoming of uncertainty. *Psychological Journal*, 2016, vol. 37, no. 3, pp. 113–124 (in Russian).
50. Fam A. K., Leontiev D. A. Individual Strategies of Choice beyond Planning and Decision Making. *Vestnik Novosibirsk State University. Seria: Psychology*, 2015, vol. 9, no. 2, pp. 45–49 (in Russian).
51. Popova S. Yu., Pronina E. V., Popov A. A., Pronina A. A. Educational forums as a socio-psychological environment forming youth responsibility in the Russian Federation. *Obrazovanie lichnosti* [Personality Formation], 2019, no. 3-4, pp. 28–33 (in Russian).
52. Karmin A. Philosophy of culture in information society: problems and perspectives. *Voprosy filosofii*, 2006, no. 2, pp. 52–60 (in Russian).
53. Savin M. V. The base moduses of phenomenon of mas-savization of the science. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, 2008, no. 2, pp. 30–40 (in Russian).
54. Ortega y Gasset G. *Vosstanie mass* [Revolt of the Masses]. Moscow, AST Publ., 2002. 509 p. (in Russian).
55. Sergodeeva E. A., Monastyrskaya N. I. Individualization vs Massification: The Paradoxes of Modern Society. *Society: Philosophy, History, Culture*, 2017, no. 8, pp. 22–25 (in Russian). <https://doi.org/10.24158/fik.2017.8.4>
56. Beck U. *Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu* [Risk Society. On the Way to Another Modernity]. Trans. from Engl. Moscow, Progress-Traditsiya Publ., 2000. 284 p. (in Russian).
57. Bauman Z. *Individualizirovannoe obshchestvo* [The Individualized Society]. Moscow, Logos Publ., 2005. 390 p. (in Russian).
58. Gumilev L. N. *Ot Rusi k Rossii* [From Rus to Russia]. Moscow, AST Publ., 2020. 512 p. (in Russian).
59. Fromm E. *Imet' ili byt'?* [To Have or to Be?]. Trans. from Germ. by E. Telyatnikova. Moscow, AST Publ., 2019. 320 p. (in Russian).
60. Selezneva A. V. Patriotism as a political value: political-psychological analysis. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 2017, no. 38, pp. 200–208 (in Russian). DOI: 10.17223/1998863X/38/20
61. Kasamara V. A., Sorokina A. A. «Where Does the Motherland Begin»: Perceptions of Patriotism among University Students. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and Contemporary World], 2016, no. 6, pp. 99–110 (in Russian).
62. Gorshkov M. K., Sheregi F. E. *Russian Youth Within the Context of Sociological Analysis*. Moscow, FNISTC RAN, 2019. 263 p. (in Russian). DOI: 10.19181/monogr.978-5-89697-317-1
63. Radaev V. *Millenialy: Kak menyaetsya rossiyskoe obshchestvo* [Millennials: How Russian Society is Changing]. Moscow, Publishing house of the Higher school of Economics, 2019. 224 p. (in Russian).
64. Nestik T. A., Roldugina V. N. Image of Russia's Future Among Representatives of Russian Generation Z. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Man and the World*, 2018, vol. 2, no. 2, pp. 75–87 (in Russian).

Поступила в редакцию 16.10.2020, после рецензирования 01.12.2020, принята к публикации 13.12.2020
Received 16.10.2020, revised 01.12.2020, accepted 13.12.2020



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 23–32
Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 23–32

Научная статья

УДК 159.92

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-23-32>

Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа



Л. А. Белозерова, С. Д. Поляков✉

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, Россия, 432071, Ульяновск, площадь Ленина, д. 4

Белозерова Лилия Алмазовна, кандидат биологических наук, доцент, кафедра психологии, bla-130880@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1334-9944>

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии, sdpolyakov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3381-0782>

Аннотация. Рассматривается проблема изменения когнитивной сферы детей и подростков цифрового поколения – «поколения Z» – в контексте влияния социокультурных процессов и цифровых технологий на психику человека. Анализируются данные и модели изменения восприятия, мышления, памяти, внимания в процессе трансформации социокультурной ситуации. Приведены доводы в пользу позиции, акцентирующей неоднозначный характер влияния цифровых технологий на когнитивное развитие современного человека. Подчеркивается, что эта неоднозначность проявляется как в дефиците развития «классических» когнитивных механизмов, так и в порождении помогающих адаптации молодого человека к реалиям современной социокультурной ситуации новых культурных (в смысле, определяемом Л. С. Выготским) инструментов. Ставится проблема соотнесения языка «классической» психологии познавательных процессов и фиксируемых в новых языковых формах когнитивных особенностей молодых людей. Проблематизируется тезис о рассмотрении психологических характеристик «поколения Z» как относительно всеобщих. Утверждается, что приводимые в исследованиях данные о современных подростках стоит трактовать как особенности наиболее сензитивной к «цифровому наступлению» части возрастной когорты. Рассматривается место проблематики проведенного анализа в решении задачи индивидуализации образования в соотнесении с психолого-педагогическими особенностями подростков, описываемых как «поколение Z», и современными образовательными технологиями.

Ключевые слова: «поколение Z», когнитивная сфера, влияние цифровых технологий, социокультурные трансформации, визуализация информации, клиповое мышление, мультизадачность

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 18-013-00853 «Теоретические и эмпирические основы педагогическо-психологического анализа школьной повседневности в условиях ФГОС основного и среднего общего образования»).

Информация о вкладе каждого автора. Л. А. Белозерова – анализ источников в соответствии с концепцией исследования, написание текста; С. Д. Поляков – концепция исследования и проблематизация его результатов, написание и редактирование текста.

Для цитирования: Белозерова Л. А., Поляков С. Д. Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 23–32. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-23-32>

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

Article

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-23-32>

Transformation of the cognitive sphere of “digital generation” children: Experience analysis

Lilia A. Belozerova, Sergey D. Polyakov✉

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, 4 Ploshad' Lenina, Ulyanovsk 432071, Russia

Lilia A. Belozerova, bla-130880@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1334-9944>

Sergey D. Polyakov, sdpolyakov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3381-0782>

Abstract. The article studies the problem of changes in the cognitive sphere of children and adolescents of the digital generation – “generation Z” – in the context of influence of socio-cultural processes and digital technologies on the human psyche. We analyse data and models of changes in perception, thinking, memory and attention in the process of transformation of the socio-cultural situation. Arguments are given in favor of the standpoint emphasizing the ambiguous nature of the influence of digital technologies on the cognitive development of a modern person. The study has pointed out that this ambiguity is manifested both through the deficit in the development of “classical” cognitive



mechanisms, and in the generation of new cultural tools (according to L.S. Vygotsky) that help a young person to adapt to the reality of the modern socio-cultural situation. We raise the problem of correlating the language of "classical" psychology of cognitive processes and cognitive characteristics of young people, which are observed in new linguistic forms. Furthermore, we consider the thesis regarding consideration of psychological characteristics of "generation Z" as a relatively universal one. It is argued that the data on modern adolescents cited in the studies should be interpreted as features of the most sensitive part of the birth cohort to the "digital onset". We consider the place of the given analysis in solving the problem of education individualization in relation to psychological and pedagogical characteristics of adolescents, described as "generation Z", and modern educational technologies.

Keywords: "generation Z", cognitive sphere, influence of digital technologies, socio-cultural transformations, information visualization, mosaic thinking, multitasking

Acknowledgments: This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 18-013-00853 "Theoretical and empirical foundation of pedagogical and psychological analysis of school everyday life in the context of the Federal State Educational Standard of basic and secondary general education").

For citation: Lilia A. Belozerova, Sergey D. Polyakov. Transformation of the cognitive sphere of "digital generation" children: Experience analysis. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 23–32 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-23-32>

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

К постановке проблемы

Одна из тем, широко обсуждаемых в современной зарубежной и отечественной психологии, – насколько социокультурные сдвиги последних десятилетий повлияли на психологические особенности детей, в частности подростков.

В социологии и культурологии этот вопрос нередко рассматривается в русле концепции поколений [1–3].

В рамках данного подхода современный подросток относится к «поколению Z» (другие наименования – цифровое поколение, дети цифровой эры, N-Generation и пр.) [2–6]. «Поколение Z» характеризуют как группу людей, рожденных в эпоху глобализации, экономического кризиса и социальной нестабильности, постоянной угрозы террористических актов, массового распространения Интернета и цифровых технологий, что и определяет схожесть их образа жизни, ценностей, значимых жизненных событий [5–10].

Один из аспектов этой проблематики – вопрос о степени и качестве изменения под влиянием «цифровой информационной революции» когнитивной (познавательной) сферы современных подростков и юношества [11–19].

Рассмотрение когнитивных особенностей «поколения Z», на наш взгляд, невозможно без обращения к анализу эффектов цифрового образа жизни.

Современные информационные технические устройства (смартфоны, компьютеры, ноутбуки и т. д.) можно рассматривать как специфических помощников – информационных «партнеров» по общению, досугу, поиску информации. Следовательно, если элементы цифровой реальности становятся для современного ребенка важнейшими средствами деятельности и общения, то, согласно культурно-исторической психологии, это должно отражаться в процессах интериоризации на развитии высших психических функций [20–22].

Количество исследований, посвященных трансформации когнитивных процессов в условиях «цифровой реальности», уже значительно.

Наше исследование не предполагает всестороннего анализа работ по проблематике познавательных процессов у современных подростков и юношества. Его целью является постановка на основе анализа отдельных, «говорящих» исследовательских работ, проблемных вопросов, актуальных при изучении когнитивной сферы молодых людей, которых социологи и культурологи относят к «поколению Z».

Гипотезы исследования:

– анализ научных текстов позволит подтвердить, что влияние цифровых технологий на когнитивное развитие современного человека носит неоднозначный характер: при использовании интернет-средств и технологий запускаются механизмы как развития когнитивной сферы, так и создающие дефицит и барьеры в ее выращивании;

– существует теоретическая и соответствующая экспериментальная проблема соотношения языка «классической» психологии познавательных процессов и фиксируемых в новых языковых формах когнитивных особенностей современных, прежде всего молодых, людей;

– анализ текстов, отражающих исследование «поколения Z» (в том числе исследований, проведенных авторами данной статьи), позволяет предполагать, что называемые в социологических и культурологических работах характеристики поколения в целом не стоит рассматривать как всеобщие, скорее, это особенности наиболее чувствительной к «цифровому наступлению» части возрастной когорты.

Когнитивные особенности «поколения Z»: факты и задачи исследований

К познавательным процессам традиционно относят процессы восприятия, мышления, память



ти, внимания, воображения. Конечно, они взаимосвязаны и отделение их друг от друга – непростая (и не всегда плодотворная) аналитическая задача. Однако имеющиеся в наличии исследования когнитивной сферы, корреспондирующие с «поколением Z», на наш взгляд, позволяют провести такую работу.

Рассмотрим, какие же особенности этих процессов выделяют исследователи «цифрового поколения» и какие исследовательские задачи можно обозначить в контексте описываемых явлений.

Об особенностях восприятия «поколения Z»

Как отмечает Т. Д. Марцинковская, «...в настоящее время начинает доминировать визуальный способ восприятия информации» [23, с. 33]. Если в «доинтернетовском» мире основным носителем информации, на базе которой выстраиваются представления о мире, чаще всего являлось слово, то в новое время у слова появилась конкурирующая форма порождения картины мира. Эта форма – образ, точнее, зрительные гештальты как носители информации.

Очевидно, что это связано с массивированной визуальной стимуляцией, получаемой через современные технические средства – медийную и компьютерную технику, интенсификацией процесса представления абстрактных данных в виде изображений – визуализацией информации в средствах массовой информации и коммуникации [24]. Приоритетной становится информация, требующая последовательного развернутого (сукцессивного) восприятия, предполагающего сложный сенсорный анализ. Слова как таковые не оказываются определяющими для понимания смысла отображенной на экране информации, вследствие чего возникает необходимость дублирования словесной информации визуальным сопровождением – визуализации вербальной информации [10, 25–27].

Информация в Интернете, гипертекстовые структуры, в отличие от традиционной линейной формы чтения, требуют иных механизмов работы – визуального ориентирования в интернет-контенте, беглого чтения, временного сохранения информации в оперативной памяти при одновременной работе с разными текстами, быстрого переключения с одной информации на другую, быстрого принятия решений разной степени сложности и др. Это приводит к повышению когнитивной нагрузки, связанной с длительным и непрерывным зрительным восприятием, высокой концентрацией внимания, быстрым его переключением, быстрым принятием решений в отношении достоверности поступающей информации, а также с частым прерыванием чтения, отвлечением на сопровождающие текст изобра-

жения [28]. В результате формируется фрагментарный, а не соответствующий прочитанному материалу интегрированный образ.

Анализ медиапотребления и отношения к длинным текстам, выполненный в исследовании М. Е. Аникиной с соавторами, показывает, что многими респондентами из крупных городов России длинные тексты либо не воспринимаются, либо к ним возникает негативное отношение. Опрошенные предпочитали визуальный контент, а в текстах останавливались только на заголовках [29]. Как отмечает D. Rothman, учащиеся поколения Z предпочитают просматривать изображения, быстро находить нужную информацию онлайн по ключевым словам и гиперссылкам, а не читать весь текст [10].

Этот краткий, неполный обзор наиболее выразительных результатов анализа особенностей восприятия в контексте интернет-деятельности позволяет обозначить проблемы и задачи новых исследований. Оформим их в виде вопросов:

- 1) Каковы закономерности становления визуального восприятия как ведущего в целостном процессе перцепции в условиях интернет-деятельности?
- 2) Какая возможна типология когнитивных процессов, реализуемых в интернет-деятельности по месту в них визуального восприятия?
- 3) Возможно ли выделить возрастные закономерности динамики визуального восприятия в контексте интернет-деятельности?

Об особенностях мышления «поколения Z»

Особенности перцептивной сферы связаны с перестройкой мышления.

В условиях поиска информации в интернет-формах умение отбирать информацию по значимости и надежности, а также оценивать и объединять ее становится особенно важным, но высокая скорость поиска и переработки информации при этом приводит к снижению критичности в отношении поступающей информации [10, 30]. В итоге дискретное восприятие информации сопровождается ее дискретной переработкой, мышление, корреспондирующееся с этим процессом, становится фрагментарным, поверхностным. Такое фрагментарное мышление и называют клиповым [31].

Данный вид перцептивно-когнитивной деятельности нередко трактуется как приходящий на смену понятийному (линейному, словесно-логическому) мышлению. Факторами этого процесса называются особенности современной массовой культуры и – шире – существенные изменения в социокультурной сфере в целом [32].

В психологии однозначное понимание феномена клипового мышления на данный момент не сложилось. Одни авторы, например



Е. Ю. Ромашина и И. И. Тетерина, рассматривают клиповое мышление с позиций индивидуальных когнитивных стилей и выделяют характерные для него признаки когнитивных стилей [33]. Другие, например Т. Н. Горобец и В. В. Ковалёв, трактуют клиповое мышление как особый способ восприятия, а не особый тип мышления [34].

Чаще всего в психологических работах клиповое мышление рассматривается как процесс отражения разнообразных свойств объектов, характеризующийся фрагментарностью, высокой скоростью переключения между частями информационного потока, затруднениями с построением целостной картины окружающего мира [35].

Отмечается также, что клиповое мышление создает проблемы в установлении причинно-следственных связей между различными объектами [36].

Для познавательных действий с использованием Интернета характерны поиск по ключевым словам, умение обращаться с гипертекстами, вести параллельные сессии, быстрый просмотр, сортировка и предварительная оценка предлагаемых браузером материалов [28]. Эти особенности интернет-действий задают другой в сравнении с «доинтернетовским» способ мышления.

Весьма вероятно, что названные особенности мышления «поколения Z» (его опосредованность специфическим поиском информации в интернет-ресурсах, специфические формы работы с визуальным контентом и гипертекстами) носят адаптивный характер в отношении цифрового образа жизни.

В ряде работ отмечается, что когнитивные процессы пользователей электронных средств сопровождаются изменением процессов в мозге, его нейропластичной перестройкой [12, 17, 37, 38].

Но, несмотря на популярность идеи о «клиповизации» мышления у «поколения Z», объективных эмпирических данных, подтверждающих такую позицию, а также методик, направленных на диагностику «клипового мышления», немного [36].

Вышеописанная особенность мышления подталкивает к вычленению ряда исследовательских проблем и задач:

1) Какова распространенность в соответствующих возрастных категориях феномена, обозначаемого как клиповое мышление?

2) Каково соотношение клипового мышления с другими видами и типами мышления, выделяемыми в психологии?

3) Является ли клиповое мышление специфическим видом мышления или это особый способ перцептивной деятельности?

Об особенностях памяти «поколения Z»

Изменения в восприятии и мышлении под влиянием интернет-деятельности, по-видимому, связаны с перестройкой некоторых особенностей памяти у современных подростков.

В условиях постоянного доступа к информации через поисковые системы и базы данных у «поколения Z» развивается так называемая транзактивная память, описанная изначально как особая форма памяти, социального совместного использования информации, возникающего, когда члены группы при длительных отношениях начинают полагаться на воспоминания другого [39]. Возникает как бы совместное «хранилище» из памяти разных людей, «коллективная память», к которой каждый член группы имеет доступ. Интернет в этом плане можно рассматривать как внешнее хранилище информации («внешнюю память») для всех людей, которые могут в любое время обратиться к его ресурсам и получить доступ к широкому диапазону информации, т. е. Интернет также способствует развитию транзактивной памяти, ее «гуглизации» [40].

Исследования В. Sparrow с соавторами показали, что процессы памяти адаптируются к появлению новых технологий – в памяти закрепляется не само содержание информации, а алгоритм ее получения – путь к ней и место её хранения, т. е. метainформации [13, 40]. В некоторых проанализированных работах отмечается, что для «цифрового поколения» характерны меньшие объёмы памяти, чем у представителей предыдущих поколений [41].

И. В. Лысак с соавторами прогнозирует, что под действием широкого распространения информационно-коммуникационных технологий у современного поколения будет снижаться произвольная словесно-логическая память и под влиянием общей визуальной культуры развиваться образная [14].

В погоне за высокой скоростью поиска и переработки информации времени на её длительное запоминание не остаётся, а с учетом доступности информации в Интернете снижается потребность в её глубокой обработке и запоминании, поэтому более актуальным становится кратковременное удержание в памяти информации о том, где находится нужный материал, «пути» к нему, а после завершения работы с Интернетом происходит быстрое забывание содержания контента как своеобразная защита мозга от информационной перегрузки [12, 37, 38].

Выделенные особенности памяти подталкивают к постановке таких исследовательских задач:

1) Можно ли рассматривать феномен транзактивной памяти как собственно психологическое явление?

2) Какие существуют типы соотношения «внутренней» и «внешней» памяти?

3) Каковы функции «внешней» памяти? (Последний вопрос отчетливо возвращает нас к идеям культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, на что ссылается М. В. Фаликман [42]).



Об особенностях внимания «поколения Z»

Перейдём к особенностям внимания у представителей «цифрового поколения».

По мнению ряда авторов, для современных подростков характерны нарушение концентрации и устойчивости внимания, повышенная отвлекаемость, приобретенный дефицит внимания [10, 14, 41, 43].

Под действием больших потоков информации, получаемой с помощью различных технических средств, возникает состояние «непрерывного рассеянного внимания», при котором человек с трудом сосредоточивается на чём-либо длительное время, постоянно переключается с одной деятельности на другую, что сопровождается ощущением постоянной загруженности. В таком режиме мозг человека испытывает постоянный стресс, возникает «техногенное истощение мозга» [37]. Средняя продолжительность концентрации внимания у представителей «поколения Z» снижается и, по некоторым данным, составляет 7–10 минут, а при работе с Интернетом она равна 8 секундам [10].

Описанные выше особенности внимания определяют ряд исследовательских проблем:

– проблема различий свойств внимания в интернет-деятельности и вне ее требует тщательного экспериментального анализа. Вероятно, эти различия могут существенно отличаться в разных видах интернет-деятельности;

– похожее гипотетическое суждение можно высказать относительно свойств внимания в интернет-деятельности: верны ли эти изменения для любой деятельности в виртуальном пространстве.

О многозадачности

Наиболее обсуждаемым в деятельностно-когнитивной сфере современных подростков является феномен многозадачности – параллельной обработки нескольких входящих потоков информации (для мультимедиа многозадачности – нескольких контентов, медийных источников информации), требующих переключения с одной задачи на другую или выполнения двух и более задач в быстрой последовательности [14, 15, 36, 44, 45]. С одной стороны, режим многозадачности позволяет выполнять одновременно несколько дел, что создает иллюзию высокой скорости и продуктивности деятельности, но с другой стороны, установлено, что чрезмерная многозадачность не только усиливает стресс, но и делает работу мозга менее эффективной [8, 10, 37]. Исследования, посвященные этой проблеме, показывают противоречивые данные об изменении активности структур мозга в условиях многозадачности. В ряде работ отмечается снижение активации корковых отделов, отвечающих

за контроль внимания, приводящее к снижению показателей внимания, рассеянности и дефициту внимания, а в других, напротив, – структурную и функциональную перестройку в мозге, улучшающую внимание [38, 45–48]. Некоторые исследователи отмечают, что феномен мультимедиа многозадачности не является специфичным для детей цифрового поколения [11].

Названные проблемные зоны феномена многозадачности, собственно, и содержат имплицитно исследовательские задачи в анализе его как явления, и в связи с этим возникает ряд вопросов:

1) является ли многозадачность процессом быстрой переключаемости от задачи к задаче, или это одновременное параллельное решение познавательных и практических задач в духе работы двухъядерных процессоров, не идёт ли речь о разных видах многозадачности и не несут ли они одинаковую когнитивную нагрузку;

2) какова динамика становления соответствующей многозадачности и какова вероятность, что этот процесс освоения «цифровой» деятельности возможен в любом возрасте.

Заключение

1. В качестве основных факторов, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий, влияющих на познавательные (когнитивные) процессы, выделяются гипертекстуальность, увеличивающиеся объемы информации, которыми оперирует современный человек, связанные с распространением электронной коммуникации языковые трансформации, смена основного информационного носителя с книги на способ подачи информации через экран (телевизора, смартфона, компьютера) [14, 25, 28, 31, 49].

В этих условиях человек в какой-то мере утрачивает навыки оперирования большими целостными текстами, испытывает трудности выделения в них основной мысли, причинно-следственных связей. Как следствие, это приводит к упрощению мыслительной деятельности, снижению аналитического мышления [14, 31, 41].

2. Происходящие изменения в познавательной (когнитивной) сфере детей «поколения Z» можно рассматривать (с одной стороны) через призму трансформации социокультурной ситуации развития [20–22], в которой появляются новые культурно-исторические орудия в виде компьютерных технологий, Интернета, современных гаджетов, и следовательно, когнитивные изменения являются естественным результатом влияния цифровой среды на психическое развитие ребенка.

С другой стороны, трансформацию когнитивной сферы современных детей и подрост-



ков можно рассматривать как адаптивную к информационно-насыщенной цифровой среде, к быстрой обработке больших потоков информации, получаемой через мультимедиаресурсы [17, 37, 43].

3. Исходя из вышесказанного влияние цифровых технологий на когнитивное развитие ребенка стоит трактовать как неоднозначное. С одной стороны, ряд исследований показывает положительные эффекты использования компьютера и Интернета, с другой стороны, существуют исследования, которые указывают на их негативную роль в формировании психики и личности у представителей подрастающего поколения [13, 15, 16].

4. Происходящие при этом изменения, возможно, приводят к дефициту развития «классических» когнитивных механизмов (восприятия длинных линейных последовательностей, произвольного внимания, долговременной памяти, системного аналитического мышления, письменной и устной речи, рефлексии), необходимых для успешного обучения при традиционных моделях образования [10, 30, 41, 49].

5. Названные в статье сдвиги в когнитивной сфере современных подростков, как и характеристики поколения в целом, не стоит рассматривать как всеобщие. Скорее, это особенности наиболее чувствительной к «цифровому наступлению» части возрастной когорты. Каков ее процент среди всех рожденных в 2000–2012 годах (одна из интерпретаций границ «поколения Z») – самостоятельная исследовательская задача.

6. Описанные выше особенности «поколения Z» ставят вопрос о соответствии традиционной практики обучения изменениям, происходящим в новых социокультурных условиях в познавательной сфере учащихся и, следовательно, подталкивают к поиску новых моделей, методов, форм, приемов обучения, которые соответствовали бы особенностям развития современных подростков и юношества.

На наш взгляд, релевантное описание когнитивной сферы «поколения Z» (подростков вообще и подростков в образовательной ситуации в частности) является важной исследовательской проблемой, без решения которой невозможно адекватно обсуждать и производить изменения в школьном мире в условиях трансформации российского образования.

Библиографический список

1. Мангейм К. Проблема поколений / пер. с англ. В. А. Плунгяна, А. Ю. Урманчиевой // Новое литературное обозрение. 1998. № 30. С. 7–47.
2. Шамис Е., Антипов А. Теория поколений [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psycho.ru/library/2581> (дата обращения: 09.08.2019).
3. Howe N., Strauss W. Generations: The History of Americas Future. 1584 to 2069. N.Y. : Quill William Morrow, 1991. 544 p.
4. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part I. On the Horizon. 2001. Vol. 9, iss. 5. P. 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424816 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (дата обращения: 04.02.2018).
5. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part II: Do they really think differently? On the Horizon. 2001. Vol. 9, iss. 6. P. 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424843 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> (дата обращения: 04.06.2018).
6. Tapscott D. Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World. McGraw-Hill Companies. 2008. 384 p. [Электронный ресурс]. URL: http://socium.ge/downloads/komunikaciisteoria/eng/Grown_Up_Digital_-_How_the_Net_Generation_Is_Changing_Your_World_%28Don_Tapscott%29.pdf (дата обращения: 16.09.2018).
7. Безбогова М. С., Ионцева М. В. Социально-психологический портрет современной молодежи // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4, № 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/35PSMN616.pdf> (дата обращения: 27.01.2020).
8. Годик Ю. О. «Цифровое поколение» и новые медиа // Медиаскоп. 2011. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mediascope.ru/node/838> (дата обращения: 10.08.2020).
9. Дилухаметов Р. С. Цифровые аборигены... Какие они? // Здоровоохранение, образование и безопасность. 2016. № 1 (5). С. 88–96.
10. Rothman D. A Tsunami of Learners Called Generation Z [Электронный ресурс]. URL: http://mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf (дата обращения: 23.12.2019).
11. Богачева Н. В., Сивак Е. В. Мифы о «поколении Z» // Современная аналитика образования. 2019. № 1 (22). С. 1–64.
12. Голубинская А. В. Нейрокогнитивный подход к исследованию поколения Z // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1, т. 1. С. 161–167.
13. Колин К. К. Информационная антропология: поколение Next и новая угроза психологического расслоения человечества в информационном обществе // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2011. № 4 (28). С. 32–36.
14. Лысак И. В., Белов Д. П. Влияние информационно-коммуникационных технологий на особенности когнитивных процессов // Известия ЮФУ. Технические науки. 2013. № 5 (142). С. 256–264.
15. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М. : Смысл, 2017. 375 с.



16. George M. J., Odgers C. L. Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age // *Perspectives on Psychological Science*. 2015. Vol. 10, iss. 6. P. 832–851. DOI: 10.1177/1745691615596788
17. Giedd J. N. The digital revolution and adolescent brain evolution // *Journal of Adolescent Health*. 2012. Vol. 51, № 2. P. 101–105. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2012.06.002
18. Issa T., Isaia P. Internet factors influencing generations Y and Z in Australia and Portugal : A practical study // *Information Processing & Management*. 2016. Vol. 52, № 4. P. 592–617. DOI: 10.1016/j.ipm.2015.12.006
19. Wilmer H. H., Sherman L. E., Chein J. M. Smartphones and Cognition: A Review of Research Exploring the Links between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. Art. 605. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00605
20. Нечаев В. Д., Дурнева Е. Е. «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы // *Педагогика*. 2016. № 1. С. 36–45.
21. Рубцова О. В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // *Культурно-историческая психология*. 2019. Т. 15, № 3. С. 117–124. DOI: 10.17759/chp.2019150312
22. Рубцова О. В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть вторая) // *Культурно-историческая психология*. 2019. Т. 15, № 4. С. 100–108. DOI: 10.17759/chp.2019150410
23. Марцинковская Т. Д. Информационная социализация подростков // *Образовательная политика*. 2010. № 4 (42). С. 30–35.
24. Симакова С. И. Визуализация в СМИ: вынужденная необходимость или объективная реальность? // *Вестник Самарского университета. История. Педагогика. Филология*. 2017. Т. 23, № 1.2. С. 135–140.
25. Масленкова Н. А. Читатель Web 2.0: читательская перцепция в контексте новых медиа // *Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования : сб. науч. работ / под ред. Е. А. Кожемякина, А. В. Полонского, А. Г. Ходеева*. Белгород : КОНСТАНТА, 2014. С. 301–308.
26. Орлова О. В., Титова В. Н. Образовательные вызовы нового поколения: геймификация процесса чтения как способ организации текстовой деятельности (на примере проекта USATODAY) // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2016. Вып. 7 (172). С. 76–80.
27. Тенхунен П. Ю., Елисеева Ю. А. Особенности восприятия учебной информации современными студентами: потенциал визуальной концептуализации // *Интеграция образования*. 2015. Т. 19, № 4. С. 28–34. DOI: 10.15507/1991-9468.081.019.201504.028
28. Войскунский А. Е. Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур // *Современная зарубежная психология*. 2017. Т. 6, № 4. С. 7–20. DOI: 10.17759/jmfp.2017060401
29. Щепилова Г. Г., Аникина М. Е., Пушкарева Д. А., Ермошкина Т. А., Искаков Д. З., Кобзев М. В. Восприятие длинных текстов поколением «цифровых островитян» // *Медиаскоп*. 2016. Вып. 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://mediascope.ru/?q=node/2089> (дата обращения: 27.12.2019).
30. Chun Ch., Dudoit K., Fujihara Sh., Gerschenson M., Kennedy A., Koanui B., Ogata V., Stearns J. Teaching Generation Z at the University of Hawai‘I [Электронный ресурс]. URL: https://www.hawaii.edu/ovppp/Leaders/files/2015-2016-Projects/PELP_GenZ_PaperV.6.0-5.4.16.pdf (дата обращения: 10.08.2019).
31. Фрумкин К. Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры // *Ineternum*. 2010. Т. 1. С. 26–36.
32. Старицына О. А. Клиповое мышление vs образование. Кто виноват и что делать? // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7, № 2 (23). С. 270–274.
33. Ромашина Е. Ю., Тетерина И. И. Развитие мышления подростков в условиях современного информационного пространства: пилотное исследование // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12749> (дата обращения: 21.08.2020).
34. Горобец Т. Н., Ковалев В. В. «Клиповое мышление» как отражение перцептивных процессов и сенсорной памяти // *Мир психологии*. 2015. № 2 (82). С. 94–100.
35. Семеновских Т. В. «Клиповое мышление» – феномен современности // *Оптимальные коммуникации : эпистемологический ресурс Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ [Электронный ресурс]*. URL: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208> (дата обращения: 30.04.2019).
36. Поляков С. Д., Белозерова Л. А., Вершинина В. В., Данилов С. В., Кривцова Н. С. «Клиповое мышление» у старшеклассников и студентов : опыт исследования // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2019. № 4. С. 126–143. DOI: 10.11621/vsp.2019.04.126
37. Смолл Г., Ворган Г. Мозг онлайн : человек в эпоху Интернета / пер. с англ. Б. Козловского. М. : КоЛибри, 2011. 349 с.
38. Loh K.K., Kanai R. How Has the Internet Reshaped Human Cognition // *The Neuroscientist*. 2015. Vol. 22, iss. 5. P. 506–520. DOI: 10.1177/1073858415595005
39. Wegner D. M., Erber R., Raymond P. Transactive Memory in Close Relationships // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1991. Vol. 61, № 6. P. 923–929. DOI: 10.1037/0022-3514.61.6.923
40. Sparrow B., Liu J., Wenger D. M. Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips // *Science*. 2011. Vol. 333, iss. 6043. P. 776–778. DOI: 10.1126/science.1207745
41. Сана А. В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2014. № 2. С. 24–30.



42. Фаликман М. В. Методология конструктивизма в психологии познания // *Obilis in mobili: личность в эпоху перемен* / под общ. ред. А. Асмолова. М. : Издательский дом ЯСК, 2018. С. 199–212.
43. Праслов М. С. Психологические особенности представителей цифрового поколения [Электронный ресурс] // Коллекция гуманитарных исследований. 2016. № 3. URL: <http://j-chr.com/ru/site/journal/10/article/59> (дата обращения: 17.04.2020).
44. Солдатова Г., Трифонова А. Медиамногзадачность : стоит ли беспокоиться? // *Дети в информационном обществе*. 2017. № 3 (28). С. 24–37.
45. Ophir E., Nass C., Wagner A. D., Pozner M. I. Cognitive Control in Media Multitaskers // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2009. Vol. 106, № 37. P. 15583–15587 [Электронный ресурс]. DOI: 10.1073/pnas.0903620106. URL: <http://www.pnas.org/content/106/37/15583.full> (дата обращения: 15.05.2019).
46. Moisala M., Salmela V., Hietajärvi L., Solo E., Carlson S., Salonen O. Media multitasking is associated with distractibility and increased prefrontal activity in adolescents and young adults // *Neuroimage*. 2016. Vol. 134. P. 113–121. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2016.04.011
47. Monsell S. Task switching // *Trends in Cognitive Sciences*. 2003. Vol. 7, № 3. P. 134–140. DOI: 10.1016/S1364-6613(03)00028-7
48. Uncapher M. R., Wagner A. D. Minds and brains of media multitaskers: Current findings and future directions // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2018. Vol. 115, № 40. P. 9889–9896. DOI: 10.1073/pnas.1611612115
49. Кузнецова Е. В., Резер Т. М. Клиповое мышление как фактор изменения образовательных технологий в высшей школе // *Акмеология профессионального образования : материалы 14-й Всерос. науч.-практ. конф.* / ред. О. Б. Акимова, Н. К. Чапаев, Н. В. Ломовцева. Екатеринбург : Изд-во Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2018. С. 367–370.
5. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, 2001, vol. 9, iss. 6, pp. 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424843. Available at: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> (accessed 4 June 2018).
6. Tapscott D. *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York, McGraw-Hill Companies. 2008. 384 p. Available at: http://socium.ge/downloads/komunikaciisteoria/eng/Grown_Up_Digital_-_How_the_Net_Generation_Is_Changing_Your_World_%28Don_Tapscott%29.pdf (accessed 16 September 2018).
7. Bezbogova M. S., Iontseva M. V. Socio-psychological portrait of modern youth. *World of Science. Online Journal*, 2016, vol. 4, no. 6 (in Russian). Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/35PSMN616.pdf> (accessed 27 January 2020).
8. Godik Yu.O. “Digital Generation” and New Media. *Media-Scope*, 2011, no. 2 (in Russian). Available at: <http://www.mediascope.ru/node/838> (accessed 10 August 2020).
9. Dimuhametov R. S. Digital Natives ... What are They? *Health Care, Education and Security*, 2016, no. 1 (5), pp. 88–96 (in Russian).
10. Rothman D. *A Tsunami of Learners Called Generation Z*. Available at: http://mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf (accessed 23 December 2019).
11. Bogacheva N. V., Sivak E. V. Myths of “Generation Z”. *Modern Education Analytics*, 2019, no. 1 (22), pp. 1–64 (in Russian).
12. Golubinskaya A. V. Neurocognitive Approach to Generation Z Research. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2016, no. 1, vol. 1, pp. 161–167 (in Russian).
13. Kolin K. K. Information anthropology: Next generation and the new threat of psychological stratification of humanity in the information society. *Herald of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts*, 2011, no. 4 (28), pp. 32–36 (in Russian).
14. Lysak I. V., Belov D. P. The influence of information and communication technologies on peculiarities of cognitive processes. *Izvestiya SFedU. Engineering Science*, 2013, no. 5 (142), pp. 256–264 (in Russian).
15. Soldatova G. U., Rasskazova E. I., Nestik T. A. *Tsifrovoye pokoleniye Rossii: kompetentnost' i bezopasnost'* [The Digital Generation of Russia: Competence and Safety]. Moscow, Smysl Publ., 2017. 375 p. (in Russian).
16. George M. J., Odgers C. L. Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. *Perspectives on Psychological Science*, 2015, vol. 10, iss. 6, pp. 832–851. DOI: 10.1177/1745691615596788
17. Giedd J. N. The digital revolution and adolescent brain evolution. *Journal of Adolescent Health*, 2012, vol. 51, no. 6, pp. 101–105. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2012.06.002
18. Issa T., Isaias P. Internet factors influencing generations Y and Z in Australia and Portugal: A practical study.

References

1. Mannheim K. The Problem of Generations (trans. from Engl. V. A. Plungian, A. Yu. Urmanchieva). *Novoye literaturnoye obozreniye* [New Literary Review], 1998, no. 30, pp. 7–47 (in Russian).
2. Shamis E., Antipov A. *Teoriya pokoleniy* (Theory of generations). Available at: <https://www.psycho.ru/library/2581> (accessed 9 August 2019) (in Russian).
3. Howe N., Strauss W. *Generations: The History of Americas Future. 1584 to 2069*. New York, Quill William Morrow, 1991. 544 p.
4. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 2001, vol. 9, iss. 5. DOI: 10.1108/10748120110424816. Available at: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (accessed 4 February 2018).



- Information Processing & Management*. 2016, vol. 52, no. 4, pp. 592–617. DOI: 10.1016/j.ipm.2015.12.006
19. Wilmer H. H., Sherman L. E., Chein J. M. Smartphones and Cognition: A Review of Research Exploring the Links between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning. *Frontiers in Psychology*, 2017, vol. 8, article 605. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00605
 20. Nechaev V. D., Durneva E. E. “Digital generation”: psychological and pedagogical research of the problem. *Pedagogics*, 2016, no. 1, pp. 36–45 (in Russian).
 21. Rubtsova O. V. Digital Media as a New Means of Mediation (Part One). *Cultural-Historical Psychology*, 2019, vol. 15, no. 3, pp. 117–124. DOI: 10.17759/chp.2019150312 (in Russian).
 22. Rubtsova O. V. Digital technologies as a new means of mediation (Article two). *Cultural-Historical Psychology*, 2019, vol. 15, no. 4, pp. 100–108 (in Russian). DOI: 10.17759/chp.2019150410
 23. Martsinkovskaya T. D. Informational socialization of adolescents. *Obrazovatel'naya politika* [Educational Policy], 2010, no. 4 (42), pp. 30–35 (in Russian).
 24. Simakova S. I. Visualization in the media: forced necessity or objective reality? *Vestnik of Samara University. History, Pedagogy, Philology*, 2017, vol. 23, no. 1.2, pp. 135–140 (in Russian).
 25. Maslenskova N. A. Web 2.0 Reader: Reader's Perception in the Context of New Media. In: Kozhemyakin E. A., Polonskiy A. V., Khodeev A. G., eds. *Diskurs sovremennykh massmedia v perspektive teorii, sotsial'noy praktiki i obrazovaniya* [Discourse of Contemporary Mass Media in the Perspective of Theory, Social Practice and Education: Collection of Scientific Works]. Belgorod, KONSTANTA Publ., 2014, pp. 301–308 (in Russian).
 26. Orlova O. V., Titova V. N. Educational Challenges of the New Generation: Gamification of the Reading Process as a Way of Organizing Textual Activity (on the Example of the USATODAY Project). *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, iss. 7 (172), pp. 76–80 (in Russian).
 27. Tenkhunen P. Yu., Eliseeva Yu. A. Features of Perception of Educational Information by Modern Students: The Potential of Visual Conceptualization. *Integration of Education*, 2015, vol. 19, no. 4, pp. 28–34 (in Russian). DOI: 10.15507/1991-9468.081.019.201504.028
 28. Voiskounsky A. E. The Internet as a space of knowledge: Psychological aspects of hypertext structures. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017, vol. 6, no. 4, pp. 7–20 (in Russian). DOI: 10.17759/jmfp.2017060401
 29. Schpilova G. G., Anikina M. E., Pushkaryova D. A., Ermoshkina T. A., Iskakov D. Z., Kobzev M. V. Perception of Long Reads by Digital Natives. *Mediascope*, 2016, no. 1. Available at: <http://mediascope.ru/?q=node/2089> (accessed 27 December 2019) (in Russian).
 30. Chun Ch., Dudoit K., Fujihara Sh., Gerschenson M., Kennedy A., Koanui B., Ogata V., Stearns J. Teaching Generation Z at the University of Hawai'i. Available at: https://www.hawaii.edu/ovppp/Leaders/files/2015-2016-Projects/PELP_GenZ_PaperV.6.0-5.4.16.pdf (accessed 10 August 2019).
 31. Frumkin K. G. Clip thinking and the fate of linear text *Ineternum* (Ineternum), 2010, no. 1, pp. 26–36. Available at: http://nounivers.narod.ru/pub/kf_clip.htm (accessed 19 September 2019) (in Russian).
 32. Staritsyna O. A. Mozaic thinking vs education. Who is to blame and what to do? *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2018, vol. 7, no. 2 (23), pp. 270–274 (in Russian).
 33. Romashina E. Yu., Teterina I. I. The development of teenagers thinking in modern information space: a pilot study. *Modern Problems of Science and Education*, 2014, no. 2. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12749> (accessed 21 August 2020) (in Russian).
 34. Gorobets T. N., Kovalev V. V. “Clip thinking” as a reflection of perceptual processes and sensory memory. *The World of Psychology*, 2015, no. 2 (82), pp. 94–100 (in Russian).
 35. Semenovskikh T. V. “Clip thinking” is a modern phenomenon. *Optimal'nye kommunikatsii: epistemologicheskii resurs Akademii mediaindustrii i kafedry teorii i praktiki obshchestvennoy svyaznosti RGGU* (Optimal Communications: Epistemology Resource of the Academy of Media Industry and the Department of Theory and Practice of Public Connectivity of the Russian State University for the Humanities). Available at: <http://jarki.ru/wppress/2013/02/18/3208> (accessed 30 April 2019) (in Russian).
 36. Polyakov S. D., Belozerova L. A., Vershinina V. V., Danilov S. V., Krivtsova N. S. “Clip thinking” among High School and University Students: Research Experience. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2019, no. 4, pp. 126–143 (in Russian). DOI: 10.11621/vsp.2019.04.126
 37. Small G., Worgan G. *Brain Online: Man in the Internet Age*. Trans. from Engl. by B. Kozlovskiy. Moscow, CoLibri Publ., 2011. 349 p. (in Russian).
 38. Loh K. K., Kanai R. How has the internet reshaped human cognition. *The Neuroscientist*, 2015, vol. 22, iss. 5, pp. 506–520. DOI: 10.1177/1073858415595005
 39. Wegner D. M., Erber R., Raymond P. Transactive Memory in Close Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991, vol. 61, no. 6, pp. 923–929. DOI: 10.1037/0022-3514.61.6.923
 40. Sparrow B., Liu J., Wenger D. M. Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 2011, vol. 333, iss. 6043, pp. 776–778. DOI: 10.1126/science.1207745
 41. Sapa A. V. Generation Z – the generation of the FSES era. *Innovative Projects and Programs in Education*, 2014, no. 2, pp. 24–30 (in Russian).
 42. Falikman M. V. Metodologiya konstruktivizma v psikhologii poznaniya [Methodology of constructivism in the psychology of cognition]. In: Asmolov A., total ed. *Obilis in mobili: lichnost' v epokhu peremen* [Obilis in Mobili: Personality in an Era of Change]. Moscow, RS Publishing House, 2018, pp. 199–212 (in Russian).



43. Praslov M. S. Psychological features of the representatives of the digital generation. *The Collection of Humanitarian Studies*, 2016, no. 3(3). Available at: <http://j-chr.com/ru/site/journal/10/article/59> (accessed 17 April 2020) (in Russian).
44. Soldatova G., Trifonova A. Media multitasking: is it worth worrying? *Deti v informatsionnom obshchestve* [Children in the Information Society], 2017, no. 3 (28), pp. 24–37 (in Russian)
45. Ophir E., Nass C., Wagner A. D., Pozner M. I. Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2009, vol. 106, no. 37, pp. 15583–15587. DOI: 10.1073/pnas.0903620106. Available at: <http://www.pnas.org/content/106/37/15583.full> (accessed 15 May 2019).
46. Moisala M., Salmela V., Hietajärvi L., Solo E., Carlson S., Salonen O. Media multitasking is associated with distractibility and increased prefrontal activity in adolescents and young adults. *Neuroimage*, 2016, vol. 134, pp. 113–121. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2016.04.011
47. Monsell S. Task switching. *Trends in Cognitive Sciences*, 2003, vol. 7, no. 3, pp. 134–140. DOI: 10.1016/S1364-6613(03)00028-7
48. Uncapher M. R., Wagner A. D. Minds and brains of media multitaskers: Current findings and future directions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2018, vol. 115, no. 40, pp. 9889–9896. DOI: 10.1073/pnas.1611612115
49. Kuznetsova E. V., Reser T. M. Clip thinking impact on the changing of educational technologies in high school. *Akmeologiya professional'nogo obrazovaniya* [Akmeology of Vocational Education: Materials of the 14th All-Russian Scientific and Practical Conference]. Ekaterinburg, Izdatel'stvo Rossiyskogo gosudarstvennogo professional'no-pedagogicheskogo universiteta, 2018, pp. 367–370 (in Russian).

Поступила в редакцию 18.09.2020, после рецензирования 09.11.2020, принята к публикации 13.12.2020
Received 18.09.2020, revised 09.11.2020, accepted 13.12.2020

ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 33–44
Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 33–44

Научная статья
УДК 316.648.2
<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-33-44>

Отношение российских учителей к культурному разнообразию в трудных педагогических ситуациях: опыт качественного анализа

О. Е. Хухлаев, Н. В. Ткаченко 

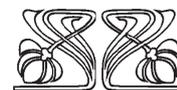
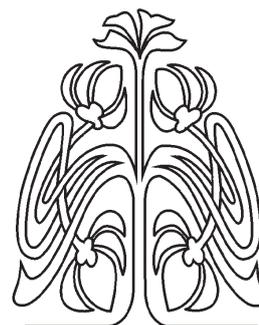
Московский государственный психолого-педагогический университет, Россия, 127051,
г. Москва, ул. Сретенка, д. 29

Хухлаев Олег Евгеньевич, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, huhlaevoe@mgppu.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>

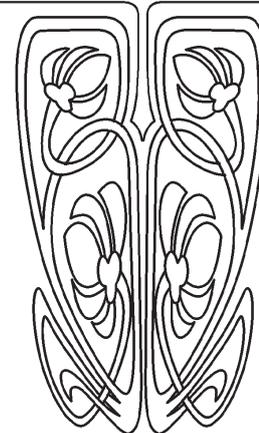
Ткаченко Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, tkachenkonv@mgppu.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-0315-8511>

Аннотация. Культурное разнообразие учащихся является феноменом, характеризующим большинство российских школ. Межкультурное взаимодействие педагог–ученик рассматривается в статье с позиции модели «Разнообразие в организациях: восприятие и подходы», разработанной М. Татаром и Г. Горенчиком. Цель исследования – изучение содержания представлений российских педагогов о культурном разнообразии в образовательной среде в контексте разрешения ими трудных педагогических ситуаций при взаимодействии с детьми – инуюльтурными мигрантами. Гипотеза исследования состояла в том, что содержательно разные подходы к пониманию культурного разнообразия в образовательной среде составляют взаимосвязанную интегративную систему взглядов, а их проявление в значительной степени связано с тем, как учитель справляется с трудными педагогическими ситуациями при работе с инуюльтурными детьми и их родителями. Для достижения поставленной цели был выбран метод качественного исследования, позволяющий сфокусироваться на анализе переживания респондентом личного опыта. В исследовании, проводимом в формате глубинного интервью, приняли участие 6 учителей – женщин в возрасте от 34 до 55 лет, проживающих в Москве, Воронежской области и Республике Коми. Транскрипты интервью были подвергнуты анализу с использованием феноменологического подхода. Установлено наличие у российских педагогов всех четырех подходов к оценке культурных различий – проблемы, вызова, ресурса и безразличного отношения. Показано, что в разном контексте, в разных трудных ситуациях один и тот же учитель может демонстрировать разное отношение к культурным особенностям детей – инуюльтурных мигрантов. Установлено, что сами по себе культурные различия входят в фокус внимания педагога в ситуации их проблематизации, когда они создают трудные педагогические ситуации в сочетании с яркими внешними маркерами культурной принадлежности ученика. Полученные результаты позволяют более эффективно выстраивать профессиональную практику учителя, содействуя восприятию культурного разнообразия как вызова и/или ресурса.

Ключевые слова: культурное разнообразие, педагоги, дети-мигранты, трудные педагогические ситуации



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Информация о вкладе каждого автора: О. Е. Хухлаев – концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов; Н. В. Ткаченко – сбор и обработка данных, интерпретация результатов.

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта Московского государственного психолого-педагогического университета «Инструменты оценки межкультурной компетентности педагога».

Для цитирования: Хухлаев О. Е., Ткаченко Н. В. Отношение российских учителей к культурному разнообразию в трудных педагогических ситуациях: опыт качественного анализа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 33–44. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-33-44>

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

Article

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-33-44>

Attitude of Russian teachers to cultural diversity in difficult pedagogical situations: Experience of qualitative analysis

Oleg E. Khukhlaev, Natalya V. Tkachenko ✉

Moscow State University of Psychology & Education, 29 Sretenka, Moscow, 127051, Russia

Oleg E. Khukhlaev, huhlaevoe@mgppu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>

Natalya V. Tkachenko, tkachenkonv@mgppu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0315-8511>

Abstract. Student-related cultural diversity is a phenomenon that characterizes most Russian schools. Intercultural interaction between teachers and students is discussed in the article from the perspective of the model called “Diversity in Organizations: Perception and Approaches” developed by M. Tatar and G. Gorenchik. The purpose of the study was to investigate the content of the ideas of Russian teachers about cultural diversity in the educational environment in the context of solving difficult pedagogical situations when interacting with children of migrants belonging to different cultures. The hypothesis of the study was the assumption that meaningfully different approaches to understanding cultural diversity in the educational environment constitute the interrelated integrated system of views, and their manifestation is largely related to how a teacher copes with difficult pedagogical situations when working with children belonging to other cultures and their parents. To achieve this goal, we chose the qualitative research method, which allows us to focus on the analysis of the respondent’s personal experience. The study was carried out in the format of in-depth interviews involving 6 teachers, who were females, aged 34 to 55 years, living in Moscow, Voronezh region and the Komi Republic. The interview transcripts were analysed using a phenomenological approach. It was established that Russian teachers used all four approaches to assessing cultural differences: Problem, Challenge, Resource and Indifference. It was shown that within different contexts, in different difficult situations, the same teacher could demonstrate a different attitude towards cultural characteristics of migrants’ children belonging to a foreign culture. It was established that cultural differences were the focus of the teacher’s attention in the situation of their problematization, when they created difficult pedagogical situations in combination with bright external markers of the student’s cultural affiliation. The obtained results allow for more effective development of teachers’ professional practice and promote the perception of cultural diversity as a Challenge and/or Resource.

Keywords: cultural diversity, teachers, migrant children, difficult pedagogical situations

Acknowledgments: The study was carried out within the framework of the research project of the Moscow State University of Psychology and Education “Tools for assessing intercultural competence of a teacher”.

For citation: Oleg E. Khukhlaev, Natalya V. Tkachenko. Attitude of Russian teachers to cultural diversity in difficult pedagogical situations: Experience of qualitative analysis. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 33–44 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-33-44>

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

Введение

Культурное разнообразие и трудные педагогические ситуации. Культурное разнообразие учащихся является феноменом, характеризующим большинство российских школ. Это связано в первую очередь с миграционными процессами. Количество иноэтничных мигрантов в российских школах не поддается однозначному учету, однако оно значительно – по данным массового репрезентативного исследования в пяти регионах РФ доля иноэтничных школьников колеблется от 7 до 13% [1]. Применительно к образованию вопросы культурного разнообразия в современных исследованиях чаще всего рассматриваются в связи с изучением установок учащихся [2, 3]. Педагоги становятся объектом рассмотрения преимуще-

ственно в плане соотношения их представлений с требованиями ФГОС. Некоторые исследования говорят о довольно высоком уровне толерантности российских учителей [4], что неудивительно, так как педагогам для обеспечения профессионального соответствия необходимо демонстрировать как минимум лояльность к официальным документам, в которых утверждается представление о межнациональном согласии и поликультурности России.

При этом российские педагоги обращают пристальное внимание на проблемы, связанные с адаптацией инокультурных мигрантов. Так, по данным исследования, проведенного в Уральском федеральном округе, две трети опрошенных педагогов испытывают затруднения в решении профессиональных задач при работе с детьми-мигрантами [5]. Зачастую учителя отмечают, что



«не обладают широким спектром возможностей воздействия на детей мигрантов» [6, с. 90]. Наличие многочисленных затруднений и отсутствие специальной подготовки педагогов к работе с мигрантами характерны и для других стран [7]. Как отмечают исследователи, в России «на уровне государства дети мигрантов выделяются администрацией школ при зачислении в школу как сложная социальная группа, присутствие которой в учебном заведении требует дополнительной нагрузки на учителей» [8, с. 100].

Таким образом, взаимодействие педагогов с инокультурными мигрантами можно рассматривать как трудную педагогическую ситуацию. Если педагогическая ситуация – это «система внешних по отношению к педагогу и учащимся условий, побуждающих и опосредующих их активность» [9, с. 5], то педагогическая трудная ситуация рассматривается как «психическое состояние познавательного и практического затруднения субъекта педагогической деятельности, характеризующееся осознанием противоречия между педагогической задачей и личными возможностями, осознанием значимости решения этой задачи, психической напряженностью и отрицательными эмоциями» [10, с. 134]. Важно, что сложная по объективным параметрам педагогическая ситуация «становится для педагога трудной или нетрудной по субъективному основанию» [10, с. 136].

Одним из оснований, лежащих в основе определения трудности ситуации, служит представление о самоэффективности в данном профессиональном контексте, понимаемой как убеждение в собственной способности решать требуемые задачи [11]. Применительно к деятельности в условиях культурного разнообразия была выдвинута концепция самоэффективности в работе с мигрантами (Immigration-Related Self-Efficacy) [12], которую можно определить как веру учителя в то, что он успешно работает с учениками-мигрантами. Показано, что самоэффективность в работе с мигрантами определяется не только общей педагогической самоэффективностью, но и установками педагогов. В ряде исследований показано, что специфика отношения к культурному разнообразию в образовательной среде оказывает значимое влияние на ощущение самоэффективности учителя в работе с приезжими учащимися [12, 13]. Таким образом, характер субъективного восприятия учителем культурных различий может концептуально определять то, как он трактует педагогическую ситуацию и характер ее разрешения.

Восприятие культурного разнообразия педагогами. Модель, позволяющая описать отношение учителей к культурно-диверсифицированной образовательной среде «Разнообразие в организациях: восприятие и подходы», разработана Г. Горенчиком и М. Татаром (DOPA, Diversity in Organizations: Perceptions and Approache) [13, 14].

Данная модель описывает варианты субъективных представлений педагогов о культурном разнообразии. Это интерпретация учителями определенных аспектов повседневной реальности образовательного процесса, которые, однако, оказывают существенное влияние на их (учителей) установки и повседневное поведение. Означенная модель содержит четыре аналитические категории – варианты отношения к культурным различиям: ценный ресурс, проблема, вызов и безразличие.

1. Восприятие культурного разнообразия как *ценного ресурса*, способствующего развитию образовательной среды и потому нуждающегося в поощрении и содействии, – это представление о разнообразии как о том, что следует поощрять, поддерживать и продвигать.

2. При восприятии культурного разнообразия как *проблемы*, которая нуждается в преодолении, в фокусе внимания – трудности, с которыми сталкиваются система образования и все участники образовательного процесса при решении проблем, связанных с разнообразием. Культурное разнообразие воспринимается как фактор, запрещающий, ограничивающий и препятствующий достижению образовательной организацией своих целей, как то, что требует скорейшего разрешения.

3. Восприятие культурного разнообразия как *вызова*, который требует усилий и затраты ресурсов для того, чтобы обратить его в позитивную сторону. В отличие от проблемы, которая требует немедленного разрешения, реакция на вызов с большой вероятностью ведет к долгосрочным изменениям в лучшую сторону и способствует адаптации инокультурных детей в образовательной среде. Восприятие культурных различий как вызова часто способствует также осознанию их ценности, видению ресурсов, с ними связанных [15]. Это представление о наличии практической пользы для образовательной среды от культурного разнообразия, сочетающейся с присутствием определенных рисков. Такое сочетание требует приложения усилий и затраты ресурсов для трансформации рисков в преимущества.

4. *Безразличие* к культурному разнообразию, восприятие его как неактуальной, отчасти мнимой, надуманной, не требующей специального внимания темы, – это либо полное игнорирование тематики культурных различий в образовательной среде, либо избегание каких-либо действий, с этим связанных.

Данные варианты отношения к культурному разнообразию рассмотрены авторами в контексте Израиля, но требуют пояснения и соотнесения с российским контекстом. Рефлексия педагога по поводу личного отношения к культурному разнообразию крайне важна в процессе подготовки к педагогической деятельности [16], при этом зачастую учителя неверно оценивают свои



реальные установки [17]. Следовательно, пространство отношения педагогов к культурному разнообразию требует тщательного «картирования» применительно к конкретному контексту, в котором они работают.

Кроме того, общее отношение к определенному феномену может по-разному трансформироваться в критической ситуации. Специфика данного изменения также требует изучения. Таким образом, первой целью исследования было изучение содержания представлений российских педагогов о культурном разнообразии в образовательной среде в контексте разрешения ими трудных педагогических ситуаций.

Кроме того, неясно, могут ли сочетаться данные варианты отношений к культурным различиям или представляют принципиально разные позиции, никак не связанные друг с другом. Соответственно, вторая цель исследования заключалась в поиске ответа на вопрос о возможности или невозможности сочетания данных вариантов в контексте культурного разнообразия в процессе разрешения трудных ситуаций одним педагогом.

Для достижения данных целей был выбран метод качественного исследования, позволяющий сфокусироваться на анализе переживания респондентом личного опыта и получении исследователем массива данных относительно того, как устроен данный опыт и как связаны внутри него категории, какими смыслами и значениями его наделяет респондент [18].

Предположительно мы ожидали, что содержательно разные подходы к пониманию культурного разнообразия в образовательной среде составляют взаимосвязанную интегративную

систему взглядов, а их проявление в значительной степени связано с тем, как учитель справляется с трудными педагогическими ситуациями при работе с инокультурными детьми и их родителями. В силу этого восприятие конкретного педагога может отражать не один подход к культурному разнообразию.

Материалы

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 6 респондентов – женщин в возрасте от 34 до 55 лет (таблица) – средний возраст составил 48 лет ($M = 48$, $SD = 8.3$, $Me = 51$). Средний педагогический стаж респондентов составлял 28 лет ($M = 28$, $SD = 8.4$, $Me = 31.5$). В процессе формирования выборки для качественного исследования нет необходимости соблюдать условие ее отражения в генеральной совокупности. Респондентами выступают носители опыта, который является предметом исследования. В выборку вошли учителя всех уровней школьного образования – начальной, средней и старшей школы, – а также сотрудник психологической службы. Половина из них работает в Москве – городе, где миграционные потоки и культурное разнообразие, с ним связанное, наиболее выражены. Также в выборку вошли педагоги из двух регионов – Республики Коми и Воронежской области, в том числе работающие сельскими учителями. Описание респондентов представлено в таблице, там же указаны буквенные коды, с помощью которых в описании результатов исследования обозначается авторство прямых цитат из интервью.

Общая характеристика респондентов
General characteristics of respondents

Код респондента	Уровень образовательного учреждения	Предмет	Стаж работы, лет	Место проживания	Возраст, лет	Пол
А	Начальная школа	Иностранный язык	12	г. Сосногорск Республика Коми	34	Ж
Б	Начальная школа	Все предметы начальной школы	30	Москва	48	Ж
В	Средняя и старшая школа	Русский язык, литература	34	с. Новая Усмань Воронежской обл.	55	Ж
Г	Средняя и старшая школа	Химия	33	с. Новая Усмань Воронежской обл.	55	Ж
Д	Начальная школа	Все предметы начальной школы	25	Москва	44	Ж
Е	Средняя школа	Педагог-психолог, ИЗО	33	Москва	54	Ж

Метод и процедура исследования. Использован метод глубинного интервью, позволяющий получить подробное и полное описание исследуемых феноменов [19].

При разработке гайда для интервью использована комплексная модель межкультурной компетентности, опирающаяся на анализ и обобщение существующих в современной науке



эмпирических моделей межкультурного взаимодействия [20]. Учителям предлагалось поговорить о трудных и критических ситуациях, которые встречаются в работе с детьми и родителями – представителями других культур. Затем им поочередно предлагалось девять вопросов-«подсказок», стимулирующих к рассказу о трудных ситуациях межкультурного общения. Каждый из вопросов был сформулирован так, чтобы при ответе на него педагог задумался о ситуации, требующей специфических навыков межкультурного общения. Таким образом была решена задача максимально широкого охвата трудных ситуаций в общении с инокультурными детьми и их родителями. Пример: *«Возможно, вам было нелегко донести свои мысли до ученика из другой культуры и / или его родителей. А может быть, вы дипломатично достигли своей педагогической цели?»*.

Интервью проводилось при личной встрече или в режиме видеоконференции, во всех случаях велась аудиозапись. Длительность интервью от 40 минут до 1,5 часа.

Аналитическая стратегия. При обработке результатов был использован феноменологический подход, ориентированный на изучение сущности переживания непосредственного опыта респондентами [21]. Его цель – описать смысл изучаемого явления [22]. При кодировании данных феноменологического исследования конкретные утверждения анализируются и классифицируются на релевантные тематике исследования кластеры значений.

Процедура анализа включала 3 этапа: 1) выделение темы в первом интервью, когда текст ответов респондента анализировался на предмет выделения первичных обобщений; 2) объединение тем, поиск связи между разными темами путем объединения полученных групп тем в кластеры; 3) анализ других интервью – на этом этапе происходило сопоставление тем из первого анализа с темами, выделенными из других интервью, и финальное объединение тем в кластеры, связанные с теоретической рамкой исследования [23].

Валидность качественного исследования обеспечивается соблюдением его правил на этапе сбора, анализа и интерпретации данных [24].

Выдержки из транскриптов представлены в разделе «Результаты и их обсуждение». Они были выбраны с целью проиллюстрировать центральные смыслы, связанные с восприятием педагогами культурного разнообразия, и представлены в форме прямых цитат с указанием респондента в формате буквенного кода (см. таблицу).

Результаты и их обсуждение

Были использованы четыре аналитических кластера представлений педагогов, соответствующих описанной выше модели «Разнообразие в организациях: восприятие и подходы».

Культурное разнообразие как проблема.

Очевидно, что учителя склонны рассматривать культурные особенности как трудности, ограничения, мешающие образовательному процессу.

Лингвистические особенности. Прежде всего учителя много говорят о проблемах, связанных с языковыми различиями. Кроме очевидного слабого знания русского языка педагоги отмечают наличие психолингвистических затруднений. *«Очень сложно было вывести его на понятия вообще того, что может быть какой-то еще один язык»* (А).

У учителей может наблюдаться ощущение фрустрации и разочарования, связанное с отсутствием специальных условий для обучения детей-мигрантов русскому языку. *«Ведь нету специальных часов для русского как иностранного»* (Д).

Культурные отличия в поведении. Другой круг очевидных проблем связан с отсутствием у ребенка и / или его родителей навыков, необходимых для школьного обучения, и / или наличием культурных особенностей, ему мешающих (по мнению педагога). При этом учителя могут воспринимать такие различия как неизменную данность, на которую нельзя воздействовать, что рождает ощущение безысходности.

«Она говорит: мне мама сказала сделать за него домашнее задание. Тут я уже перестала что-либо говорить» (А).

Педагог, переживающий по поводу агрессивного поведения своего ученика, крымского татарина, отмечает: *«Для меня – это группа риска, с которой я должна работать»* (Е), – маркируя культурные различия как предпосылку девиантного поведения.

Учитель может негативно реагировать на замечания родителя – представителя другой культуры по причине того, что не считает его имеющим право на это в силу отсутствия необходимых знаний.

«... неграмотный (человек) мне (даёт) указания. Конечно, меня это (всегда) очень будоражило» (Б).

Повышенное напряжение в работе с детьми-мигрантами. Отдельно следует обозначить представление о том, что работа с культурно разнообразным классом сопровождается постоянным повышенным напряжением.

«Даже несмотря на мое образование и работу в этой области, я всегда чувствую напряжение и всегда ... естественно, вопрос стоит передо мной: выведу (ли ребёнка) из этой ситуации. Я знаю некий шаблон (педагогического воздействия), но я могу не (справиться с возникшей трудностью)» (Е).

Основная причина напряжения кроется, по видимому, в «проблемном» дискурсе ситуации культурного взаимодействия, «выходящей «за шаблон». Так, педагог, в целом благожелательно



настроенная по отношению к ученикам из Чечни, говорит о неприятных для нее культурных особенностях.

«Не нравится, наверно, только их горячность, такой слишком пылкий нрав. Из-за этого нрава их и остановить тяжело. Они не смотрят, женщина не женщина, ребенок не ребенок, и в порыве гнева могут больно сделать... Но это их склад характера, тут мы ничего не сможем сделать» (В).

Ощущение невозможности что-либо сделать, изменить неприятную ситуацию, скорее всего, и есть ключевой фактор переживания фрустрации, воспринимаемой учителями как повышенное напряжение.

Так, педагог описывает ситуацию невозможности убедить своего подопечного, курда-езида, перестать разрешать конфликтные ситуации через физическое воздействие (драку).

«И вот когда драки, и невозможно ничего... мне кажется, что вот все, конец жизни. Ты ему рассказываешь, что ты не должен действовать силой на слова, если тебя как-то обозвали, ты не должен действовать силой, ты должен тоже действовать словесно. Это для него недоказуемо» (Г).

«Необоснованные» преимущества инокультурных детей. Как проблема могут обозначаться и необоснованные (с точки зрения педагога) преференции учащимся, связанные с особенностями их культуры. Так, учитель рассказывает, что ее ученикам из семей, принадлежавших к религиозной группе адвентистов седьмого дня, было официально разрешено администрацией не ходить в школу по субботам. При этом руководство требовало ставить этим детям оценки.

«А директор вызывает и говорит: Вы должны принять зачет у ученика. Меня это злило. Меня это бесило. Думаю, а почему я должна у них что-то еще принимать?» (Г).

Как и в случаях, описанных ранее, здесь главная трудность, провоцирующая негативную реакцию педагога, связана с неизменностью педагогической ситуации, представлением о невозможности как-либо ее изменить и, как следствие, с отсутствием ощущения субъектности.

Субъектность человека определяется как «свойство самодетерминации его бытия в мире» [25, с. 8], его реализация проявляется в способности творчески относиться к действительности и творчески ее преобразовывать, в том числе и в профессиональной сфере [26]. Если во время погружения в трудную педагогическую ситуацию, связанную с культурным разнообразием, педагог не ощущает себя субъектом собственной деятельности, он оценивает происходящее как проблему. Сочетание такого отношения с перфекционизмом, присущим учителям [27], может приводить к росту эмоционального выгорания. Современ-

ные исследования подтверждают связь между педагогическим перфекционизмом и синдромом эмоционального выгорания, в первую очередь – деперсонализации [28]. Деперсонализация является своего рода реакцией на эмоциональное истощение; в исследуемом контексте она проявляется в отстранении от проблем детей-мигрантов вплоть до неприязненного отношения к ним: *«По-русски не бельмеса, зачем он вообще на мою голову свалился, что я с ним буду делать» (Е).* Таким образом, отношение педагогов к культурному разнообразию в образовательной среде как к проблеме повышает риск эмоционального выгорания, что соответствует эмпирическим данным [13].

При этом следует подчеркнуть, что в данном контексте неприязненное отношение педагогов к культурным различиям, вызывающим трудности, нельзя рассматривать однозначно как проявление их предубежденности. Как показывают современные исследования, с симптомами профессионального выгорания у учителей связана не низкая эмпатия, а личный дистресс – чувство тревоги и дискомфорта, характерное для критических ситуаций во время наблюдения переживаний других людей, при котором педагог нацелен исключительно на стабилизацию собственного состояния [29]. Из данных рассуждений можно сделать вывод, что депроблематизация культурного разнообразия для педагогов возможна только после нормализации их психологического состояния и снижения выраженности синдрома профессионального выгорания.

Культурное разнообразие как вызов. Учителям также свойственно восприятие культурного разнообразия как вызова, который требует усилий и затраты ресурсов для того, чтобы обратить его в позитивную сторону.

Изучение педагогом языка и культуры детей-мигрантов. Путь решения трудностей адаптации инокультурных детей связан для педагогов с изучением культурно-языковых особенностей приезжих. Возможно вдумчивое погружение учителя в язык и культуру ребенка, с которым он разрешает трудные педагогические ситуации.

«Я разбиралась почти полтора года с ее поведением, анализировала очень часто, и думаю ... что просто от незнания русского языка конкретно она так себя вела (неуважительно по отношению к учителю)» (Б).

«У меня была девочка киргизка. Она не понимала ни слова по-русски. Я села за изучение киргизского языка. То есть я начала учить этот киргизский язык, я проштудировала много книг, я зашла в интернет, ... записывая слова (так, как слышится, русскими буквами – киргизское слово), и учила их наизусть» (Б).

Индивидуализация обучения. Другой подход к совладанию с трудностями культурного разнообразия соответствует известному педагогиче-



скому алгоритму – индивидуализации обучения. Учителя пытаются увидеть личную специфику ребенка и давать задания с опорой на нее. Например, учитель истории может предлагать девочке, плохо говорящей по-русски, но хорошо владеющей навыками рисования, изобразить сцену из средневековой жизни вместо соответствующего устного рассказа (Е). Так, школьный психолог описывает работу по адаптации мальчика из семьи приезжих с Северного Кавказа, поведением которого были недовольны учителя.

«Он такой ершистый ... очень сложно найти с ним общий язык. Но он бесподобный, он очень тонкий, у него тонкая рука, и он очень красиво ... рисует. И я просто преднамеренно пошла к учителям, которые жалуются на него, показала его работы» (Е).

Представление о необходимости индивидуальной образовательной траектории для ребенка из другой культурной среды сразу меняет атрибуцию образовательных трудностей с внутренней (диспозиционной) на внешнюю – ситуационную: «Он не особо и виноват, это его особенность, может быть, ему вообще другую нужно программу, полегче» (А).

Культурное разнообразие как ресурс. В трудных педагогических ситуациях культура может выступать как ценный ресурс, требующий поощрения и содействия.

Культура как ресурс для учителя. Ресурсность культурного разнообразия в трудной педагогической ситуации в первую очередь проявляется в представлении о пользе, которую можно извлечь из уникальных свойств культурной группы. Так, культурные особенности могут «снимать» некоторые педагогические трудности, предотвращая их возникновение.

«Кстати, кавказские народы никогда никому “Синему киту” не принадлежат, никаким волнам. Они очень устойчивы морально ... очень устойчивы» (Е).

В следующем примере педагог описывает возможность обращения к культурным особенностям как аргументации при обсуждении проблем дисциплины.

«Но ты человек такой культуры, где принято уважительное отношение к взрослым, к старшим. Как ты себе мог позволить? У тебя есть папа, мама. Ты уважительно к ним относишься? Ты их уважаешь! Почему ты не можешь уважать учителя, старшего по возрасту? Это в ваших традициях» (Г).

В качестве ценности для учителя могут выступать особенности культуры, которые позитивно оцениваются педагогом и в то же время слабо представлены в нашей стране. Зачастую это гостеприимство и уважение к старшим.

«Мне нравятся в этом отношении армяне. Я считаю, что это люди с высокой культурой,

с древней культурой и в них есть то, чего нет в нас. Есть это умение понимать, что перед тобой взрослый, старший человек. Они учат своих детей очень уважительно относиться к старшим людям и к учителям. Они очень угодливые, они очень приветливые. Были случаи, когда к ним приходили домой, рассказывали мои коллеги, прежде чем приступить к беседе они чай поставят сначала, угостят. В этом им не отказать, они очень гостеприимны, очень внимательны» (Г).

Уникальным культурным ресурсом также может выступать специфика родительской позиции. Например, респондент говорила об особенностях взаимодействия с родителями детей-казахов.

«Если ты вызываешь родителей, то решается вопрос быстро. Там вообще не возникает никаких конфликтов! Только говоришь родителям: нарушение у ребенка такое, повлияйте. На следующий день... Родители воспринимают спокойно, внутренне переживают, видимо. Но на следующий день ребенок шелковый! И больше к этой проблеме мы не возвращаемся. Он как будто понимает и ... второй раз не надо ему говорить об этом» (Е).

Вне зависимости от психолого-педагогической оценки происходящего в семье в такой ситуации нужно отметить, что с точки зрения поддержания дисциплины культурные особенности, связанные с высоким родительским авторитетом, действительно могут выступать специфическим ресурсом.

Особенности культуры детей-мигрантов педагоги используют и для работы с другими детьми. Так, респондент рассказывает о том, как она задействует учеников с Северного Кавказа для влияния на одноклассников.

«Я даже их иногда прошу повлиять на наших детей, сказать, что это грех. У меня ... такие беседы были ... просила их говорить, что в мусульманстве это грех, – думать о самоубийстве» (Е).

Культура как ресурс для образовательного процесса. Педагоги осознают, что существуют преимущества, связанные с ситуацией, когда образовательная среда становится культурно разнообразной.

«Я вела ОРКСЭ, модуль светской этики и модуль основ мировых религиозных культур, где изучаются 4 религии. Был мальчик мусульманин, и когда речь шла об исламе, если мы знакомились с видео- или аудиофрагментами в рамках программы, то он мог прочитать на арабском языке. Никто не понимал, да, но это все-таки вносило какое-то оживление в урок и дети с интересом просили его пояснить, что он прочитал, что ... обозначает (текст молитвы)» (Д).

Культурное разнообразие в качестве универсальной ценности может рассматриваться педагогами как позиция для разрешения межкультурных столкновений в классе.



Так, классный руководитель описывает свои действия после обнаружения ситуации буллинга ребенка-мигранта на национальной почве.

«Я начинаю им объяснять, что ребята, мы все разные с вами, нет одинаковых людей на Земле. Потом по горячим следам обязательно провожу классный час. Я ... говорю, что вот есть близнецы абсолютно одинаковые внешне, но характеры у них разные. Вот посмотрите друг на друга. У вас разный цвет волос, разный цвет глаз. Разве мы можем не любить человека, потому что он на нас не похож. (Для объяснения этой мысли) и стихи им читаю, думаю, что доходит до них» (В).

В целом мы видим достаточно прагматический взгляд учителей на ресурсность культурного разнообразия. В отличие от израильских педагогов [13] в фокусе внимания российских учителей не общие преимущества, связанные с ситуацией, когда образовательная среда становится культурно разнообразной, а конкретная польза от контакта с конкретной культурной группой. С одной стороны, в трудных педагогических ситуациях это решение выглядит вполне оправданным, так как здесь есть четкие объективные критерии результативности. С другой стороны, возможно, у данной специфики есть и более широкие основания. По данным Европейского социального исследования (ESS 2012) [30], Россия тяготеет к максимальной (по сравнению с другими европейскими странами) выраженности ценностей самовозвышения, которые являются противоположностью универсалистских ценностей, включающих и толерантность. Административное давление и навязанная необходимость декларирования ценности культурных различий никоим образом не гарантируют их реального принятия учителем как руководства к действию. Дополнением данной ситуации является еще и то, что, «несмотря на фиксируемое снижение мигрантофобий, “запас прочности” изоляционистских установок чрезвычайно велик» [31, с. 463].

Поэтому культурное разнообразие образовательной среды, связанное с наличием детей инкультурных мигрантов, не воспринимается как однозначно позитивный факт per se в сочетании (у опытного учителя) с представлением о позитивной роли данных различий в ряде ситуаций. Возможно, что ключевым здесь является опыт совладания с трудной педагогической ситуацией, связанной с работой с такими детьми и их родителями. Если педагог воспринимает трудность как вызов, пытается найти ответ на него, то вполне вероятно, что в процессе поиска решения он придет к выводу о возможности использования тех или иных ресурсов конкретной культурной группы.

Возможен и иной вариант – абсолютное принятие, но основанное не на «высоких» ценностях (толерантность, равенство и пр.), а на непосред-

ственном эмоциональном переживании контакта с такими детьми («что они другие, мы понимаем, что они более подвижны..., но нам с ними хорошо» (Е)) вплоть до возникновения отношения «встречи» (по М. Буберу [32]), предполагающей равенство сторон. Несмотря на то что педагогические отношения (как и психотерапевтические [32]) принципиально асимметричны, с точки зрения гуманистической психологии неравенство может быть преодолимо. Если «встреча» понимается как достижение аутентичных взаимоотношений и глубокого взаимопонимания [33], главный стимул их обретения для педагога – подлинный глубинный интерес к конкретному инокультурному ребенку.

«У меня девочка была татарочка, и мне все время очень хотелось... понять, как она живет. И я с ней начинала другим путем идти, чем с другими учениками. Я даже покупала отдельные книжки, русские, естественно, чтобы под нее подстроиться. Мы с ней танцевали вместе, мы с ней пели, играли в квесты разнообразные, именно ее национальных устоев. Мама приходила, смотрела на все это, была очень довольна» (Б).

Безразличие к культурному разнообразию. Мы не выявили склонности игнорировать культурные различия в трудных педагогических ситуациях и оценивать данный вопрос как надуманный и / или не требующий внимания. Индифферентность к культурным особенностям представлена у педагогов скорее не в целом, а избирательно, в отношении тех детей, которые не атрибутируются с очевидностью как представители «иной» культуры.

«(Есть) некоторые дети, которых вообще не замечаем, что они... другой национальности» (Е).

Один из дискурсов игнорирования культурных различий может быть связан с представлением об ассимиляции, «растворении» переехавших детей в культуре большинства. Опять же в этом случае признаются «реальными» только те культурные различия, которые можно явно наблюдать.

«У меня есть кавказский ребенок. ... (Если бы вы пришли) в класс и если бы вам не сказали, что это кавказский ребенок, что он ингуши, вы бы даже не поняли ... настолько (он) обрусевший» (Е).

Правда, тот же педагог следом добавляет, что, несмотря на внешнюю схожесть, отличия темперамента, связанные, по его мнению, с культурными особенностями народов Северного Кавказа («они подвижные очень, эти детки» (Е)), все равно имеют место. Таким образом, безразличное на первый взгляд отношение к культурным различиям может выступать как внешняя, декларируемая позиция, скрывая в ряде случаев отношение к ним как к проблеме.

Одна из важных характеристик, определяющих игнорирование культурных различий педагогами, – это создают ли данные особенности какие-либо трудности.



«Очень много у нас из города Навои, это Средняя Азия, очень много учеников. И она (ученица) говорит, что я не помню (точно) ... но мне кажется, что вот здесь я родилась, здесь я живу. Мама, папа русские. И конфликтов среди учеников у таких детей не бывает. То ли они рано переехали, то ли в раннем возрасте у них действительно хорошее коммуникативное начало, что у них нет (негативного взаимодействия со сверстниками и учителями)» (Г).

Если инокультурные дети не создают трудностей, то высоки шансы, что с ними связанные культурные различия останутся незамеченными. Таким образом, игнорирование культурных различий в образовательной среде предшествует их проблематизации.

«(В нашей школе) есть дети, которых очень трудно увидеть, (мы их) вообще не видим их. Но если они что-то плохое делают, то вспоминаем (о них)» (Е).

Выводы

Рассмотрев особенности восприятия учителями культурного разнообразия в образовательной среде сквозь призму модели «Разнообразие в организациях: восприятие и подходы» М. Татара и Г. Горенчика [13, 14], можно говорить о наличии у российских педагогов всех четырех подходов к оценке культурных различий – как к проблеме, вызову, ресурсу и безразличного к ним отношения. Проведенный анализ содержания каждой из данных позиций позволяет выстроить комплексную картину их сочетания и сделать следующие выводы.

1. Восприятие конкретного педагога может отражать не один подход к культурному разнообразию. В разном контексте, в разных трудных ситуациях один и тот же учитель может демонстрировать разное отношение к культурным особенностям детей – инокультурных мигрантов. Это может быть детерминировано комплексом факторов, не до конца изученных в современной науке, – особенностями личности, характеристиками национальной / региональной / корпоративной культуры, спецификой образовательной ситуации (в первую очередь наличием у педагога опыта совладания с конкретной трудностью и / или представлением о возможности разрешения трудной ситуации).

2. Сами по себе культурные различия входят в фокус внимания педагога в ситуации их проблематизации, когда они создают трудные педагогические ситуации в сочетании с яркими внешними маркерами, позволяющими учителю отнести происходящее на счет культурных особенностей. Дальнейшее развитие событий связано с тем, насколько педагог будет сохранять в этой ситуации субъектную позицию. Если он воспринимает ее

как «навязанную», ощущает невозможность что-либо в ней изменить и найти эффективный способ справиться с трудностями и / или постоянно переживает возможность своей ошибки, это ведет к закреплению оценки случившегося как проблемы. Фиксация на данном подходе эффективно блокирует даже вполне возможные действия по разрешению трудной педагогической ситуации, так как ведет к отстраненности учителя от контакта и концентрации на своих личных потребностях в данной ситуации.

3. В случае выхода за рамки проблемного дискурса, осознания ситуации трудного педагогического взаимодействия с инокультурным ребенком / родителем как вызова педагог переходит к активным действиям по нахождению решения. Типовые пути в российском контексте связаны с изучением языка / культуры приезжих и с индивидуализацией обучения. Эти варианты являются достаточно очевидными и соответствуют «педагогической ментальности» в целом. Однако для их реализации требуются дополнительные ресурсы, что в случае их отсутствия может возвращать ситуацию к состоянию проблемы. С другой стороны, осознание отсутствия ресурсов в настоящий момент может быть воспринято как новый вызов, требующий разрешения. Следует подчеркнуть, что для его реализации учителем необходимы такие качества, как активность и умение просить помощи.

4. Нахождение эффективного ответа на вызов в ряде случаев ведет учителя к осознанию ценности уникальных культурных ресурсов отдельных культурных групп. При этом универсальная ценность культурного разнообразия является скорее декларируемым трендом, нежели внутренней установкой, руководящей деятельностью по разрешению трудных педагогических ситуаций.

5. Результаты исследования могут позволить учителю и специалисту, осуществляющему психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, более эффективно выстраивать свою профессиональную практику с инокультурными детьми и их родителями, находя возможность для смещения фокуса с восприятия культурного разнообразия как проблемы в сторону вызова и / или ресурса.

Библиографический список

1. Александров Д. А., Иванюшина В. А., Казарцева Е. В. Этнический состав школ и миграционный статус школьников в России // Вопросы образования. 2015. № 2. С. 173–195. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-173-195
2. Кузнецов И. М., Хухлаев О. Е. Риски межнациональной конфликтности в образовательных учреждениях Москвы // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5, № 2. С. 115–126.
3. Wilson-Daily A. E., Kemmelmeier M., Prats J. Intergroup contact versus conflict in Catalan high schools : A multi-



- level analysis of adolescent attitudes toward immigration and diversity // *International Journal of Intercultural Relations*. 2018. Vol. 64. P. 12–28. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2018.03.002
4. *Егорова Н. М.* Исследование взаимосвязи межгрупповой адаптации и уровня этнической идентичности и толерантности в поликультурной школе // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки»*. 2011. № 1. С. 135–140.
 5. *Ильина Т. Б.* Подготовка педагогов к работе с детьми-мигрантами в дополнительном профессиональном образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2018. 22 с.
 6. *Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А.* Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // *Социологические исследования*. 2013. № 2 (346). С. 80–91.
 7. *Ereş F.* Problems of the Immigrant Students' Teachers: Are They Ready to Teach? // *International Education Studies*. 2016. Vol. 9, № 7. P. 64–71. DOI: 10.5539/ies.v9n7p64
 8. *Деминцева Е. Б., Зеленова Д. А., Космидис Е. А., Опарин Д. А.* Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмосковья // *Демографическое обозрение*. 2017. Т. 4, № 4. С. 80–109. DOI: 10.17323/demreview.v4i4.7529
 9. *Кашинов М. М.* Теория и практика решения педагогической ситуации. Ярославль : ЯрГУ, 1997. 100 с.
 10. *Самохвалова И. Г.* Характеристика трудных педагогических ситуаций как психологическая проблема // *Актуальные проблемы развития личности : сб. науч. тр. / под науч. ред. Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой*. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2016. С. 129–139.
 11. *Bandura A.* Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // *Psychological Review*. 1977. Vol. 84, № 2. P. 191–215.
 12. *Tatar M., Ben-Uri I., Horenczyk G.* Assimilation attitudes predict lower immigration-related self-efficacy among Israeli immigrant teachers // *European Journal of Psychology of Education*. 2011. Vol. 26, № 2. P. 247–255. DOI:10.1007/s10212-010-0044-3
 13. *Gutentag T., Horenczyk G., Tatar M.* Teachers' Approaches Toward Cultural Diversity Predict Diversity-Related Burnout and Self-Efficacy // *Journal of Teacher Education*. 2018. Vol. 69, iss. 4. P. 408–419. DOI: 10.1177/0022487117714244
 14. *Horenczyk G., Tatar M.* Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture // *Teaching and Teacher Education*. 2002. Vol. 18, iss. 4. P. 435–445. DOI: 10.016/80742-051x(02)00008-2
 15. *Horenczyk G., Tatar M.* Schools' organizational views of diversity : Perceptions and approaches // *Hyphenated selves : Immigrant identities within education contexts / Ed. S. Vandeyar*. Amsterdam, The Netherlands : Unisa Press, 2011. P. 131–148.
 16. *Rissanen I., Kuusisto E., Kuusisto A.* Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education // *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 59. P. 446–456. DOI: 10.1016/j.tate.2016.07.018
 17. *Alvarez V. I., González M. I.* Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom? // *International Journal of Inclusive Education*. 2018. Vol. 22, iss. 5. P. 510–526. DOI: 10.1080/13603116.2017.1377298
 18. *Улановский А. М.* Качественные исследования: подходы, стратегии, методы // *Психологический журнал*. 2009. Т. 30, № 2. С. 18–28.
 19. *Квале С.* Исследовательское интервью. М. : Смысл, 2003. 301 с.
 20. *Хухлаев О. Е., Гриценко В. В., Павлова О. С., Ткаченко Н. В., Усубян Ш. А., Шорохова В. А.* Комплексная модель межкультурной компетентности: теоретическое обоснование // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2020. Т. 17, № 1. С. 13–28. DOI: 10.22363/2313-1683-2020-17-1-13-28
 21. *Creswell J. W., Poth C. N.* *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks. CA : Sage Publ., 1997. 450 p.
 22. *Starks H., Brown Trinidad S.* Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory // *Qualitative Health Research*. 2007. Vol. 17, iss. 10. P. 1372–1380. DOI: 10.1177/1049732307307031
 23. *Smith J. A., Osborn M.* Interpretative Phenomenological Analysis // *J. A. Smith. Qualitative Psychology: A Partial Guide to Research Methods / J. A. Smith, ed. 2nd ed. L. : Sage Publ., 2008. P. 53–80. DOI: 10.1002/9780470776278.CH10*
 24. *Мельникова О. Т., Кричевец А. Н., Гусев А. Н., Хороншилов Д. А., Барский Ф. И., Бусыгина Н. П.* Критерии оценки качественных исследований // *Национальный психологический журнал*. 2014. № 2 (14). С. 49–51. DOI: 10.11621/npj.2014.0206
 25. *Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности : учеб. пособие для вузов. Ростов н/Д : Феникс, 1996. 512 с.
 26. *Деркач А. А.* Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен (продолжение) // *Акмеология*. 2016. № 1 (57). С. 8–13.
 27. *Ларских М. В.* Исследование перфекционизма личности в профессиональной деятельности учителя // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2010. Вып. 6 (86). С. 138–140.
 28. *Мельничук А. С.* Эмоциональное выгорание и перфекционизм у учителей : особенности взаимосвязи // *Вестник психотерапии*. 2017. № 63 (68). С. 77–94.
 29. *Медведская Е. И., Шерягина Е. В.* Особенности эмпатии и профессионального выгорания белорусских и российских педагогов // *Консультативная психология и психотерапия*. 2017. Т. 25, № 2. С. 59–74. DOI: 10.17759/cpp.2017250204
 30. *Magun V., Rudnev M., Schmidt P.* A Typology of European Values and Russians' Basic Human Values // *Socio-*



- logical Research. 2017. Vol. 56, № 2. P. 149–180. DOI: 10.1080/10610154.2017.1358029
31. Мукомель В. И. Адаптация и интеграция мигрантов: методологические подходы к оценке результативности и роль принимающего общества // Россия реформирующаяся : сб. науч. ст. / отв. ред. М. К. Горшков. М. : Новый хронограф, 2016. Вып. 14. С. 411–467.
 32. Василюк Ф. Е. Диалог Карла Роджерса и Мартина Бубера // Консультативная психология и психотерапия. 1994. Т. 3, № 4.
 33. Лейтц Г. Психодрама : теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / пер. с нем. А. М. Боковикова. 2-е изд. испр. и доп. М. : Когито-Центр, 2007. 379 с.
- ### References
1. Alexandrov D. A., Ivaniushina V. A., Kazartseva E. V. Ethnic Composition and Migration Status of Primary and Secondary School Students in Russia. *Educational Studies*, 2015, no. 2, pp. 173–195 (in Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-173-195
 2. Kuznetsov I. M., Khukhlaev O. E. Risks of Interethnic Conflicts in Educational Institutions of Moscow. *Social Psychology and Society*, 2014, vol. 5, no. 2, pp. 115–126 (in Russian).
 3. Wilson-Daily A. E., Kimmelmeier M., Prats J. Intergroup contact versus conflict in Catalan high schools: A multi-level analysis of adolescent attitudes toward immigration and diversity. *International Journal of Intercultural Relations*, 2018, vol. 64, pp. 12–28. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2018.03.002
 4. Egorova N. M. Investigation of the correlation of intergroup adaptation and the level of ethnic identity and tolerance in policultural school. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series "Psychology"*, 2011, no. 1, pp. 135–140 (in Russian).
 5. Илина Т. В. *Podgotovka pedagogov k rabote s det'migrantami v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii* [Preparing teachers to work with migrant children in additional vocational education]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Omsk, 2018. 22 p. (in Russian).
 6. Zborovskiy G. E., Shuklina E. A. Teaching children of migrants as a problem of their social adaptation. *Sociological Studies*, 2013, no. 2 (346), pp. 80–91 (in Russian).
 7. Ereş F. Problems of the Immigrant Students' Teachers: Are They Ready to Teach? *International Education Studies*, 2016, vol. 9, no. 7, pp. 64–71. DOI: 10.5539/ies.v9n7p64
 8. Demintseva E. B., Zelenova D. A., Kosmidis E. A., Oparin D. A. Adaptation of Migrant Children in the Schools of Moscow and Moscow Region. *Demographic Review*, 2017, vol. 4, no. 4, pp. 80–109 (in Russian). DOI: 10.17323/demreview.v4i4.7529
 9. Kashapov M. M. *Teoriya i praktika resheniya pedagogicheskoy situatsii* [Theory and Practice of Solving a Pedagogical Situation]. Yaroslavl', YarGU Publ., 1997. 100 p. (in Russian).
 10. Samokhvalova I. G. Features of difficult pedagogical situations as a psychological problem. In: Vasyagina N. N., Kazaeva E. A., sci. eds. *Aktual'nye problemy razvitiya lichnosti: sbornik nauchnykh trudov* [Current Problems of Personality Development. Collection of Scientific Papers]. Ekaterinburg, Ural'skiy gosudarstvennyi pedagogicheskiy universitet Publ., 2016, pp. 129–139 (in Russian).
 11. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977, vol. 84, no. 2, pp. 191–215.
 12. Tatar M., Ben-Uri I., Horenczyk G. Assimilation attitudes predict lower immigration-related self-efficacy among Israeli immigrant teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 2011, vol. 26, no. 2, pp. 247–255. DOI: 10.1007/s10212-010-0044-3
 13. Gutentag T., Horenczyk G., Tatar M. Teachers' Approaches Toward Cultural Diversity Predict Diversity-Related Burnout and Self-Efficacy. *Journal of Teacher Education*, 2018, vol. 69, iss. 4, pp. 408–419. DOI: 10.1177/0022487117714244
 14. Horenczyk G., Tatar M. The attitude of teachers to multiculturalism and their perception of the organizational culture of the school. *Teaching and Teacher Education*, 2002, vol. 18, iss. 4, pp. 435–445 (in Russian). DOI: 10.016/80742-051x(02)00008-2
 15. Horenczyk G., Tatar M. Schools' organizational views of diversity: Perceptions and approaches. In: S. Vandeyar, ed. *Hyphenated Selves: Immigrant Identities Within Education Contexts*. Amsterdam, The Netherlands, Unisa Press, 2011, pp. 131–148.
 16. Rissanen I., Kuusisto E., Kuusisto A. Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 59, pp. 446–456. DOI: 10.1016/j.tate.2016.07.018
 17. Alvarez V. I., González M. I. Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education*, 2018, vol. 22, iss. 5, pp. 510–526. DOI: 10.1080/13603116.2017.1377298
 18. Ulanovsky A. M. Qualitative researches: approaches, strategies, methods. *Psychological Journal*, 2009, vol. 30, no. 2, pp. 18–28 (in Russian).
 19. Kvale S. *Issledovatel'skoe interv'yuu* [Research Interview]. Moscow, Smysl Publ., 2003. 301 p. (in Russian).
 20. Khukhlaev O. E., Gritsenko V. V., Pavlova O. S., Tkachenko N. V., Usubian Sh. A., Shorokhova V. A. Comprehensive Model of Intercultural Competence: Theoretical Substantiation. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2020, vol. 17, no. 1, pp. 13–28. DOI: 10.22363/2313-1683-2020-17-1-13-28
 21. Creswell J. W., Poth C. N. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA, Sage Publ., 1997. 450 p.
 22. Starks H., Brown Trinidad S. Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 2007, vol. 17, iss. 10, pp. 1372–1380. DOI: 10.1177/1049732307307031



23. Smith J. A., Osborn M. Interpretative Phenomenological Analysis. In: J. A. Smith, ed. *Qualitative Psychology: A Partical Guide to Research Methods*. 2nd ed. London, Sage Publ., 2008, pp. 53–80. DOI: 10.1002/9780470776278.CH10
24. Mel'nikova O. T., Krichevec A. N., Gusev A. N., Khoroshilov D. A., Barskiy F. I., Busygina N. P. Criteria for the Evaluation of Qualitative Research. *National Psychological Journal*, 2014, no. 2 (14), pp. 49–51 (in Russian). DOI: 10.11621/npj.2014.0206
25. Petrovskiy V. A. *Lichnost' v psikhologii: paradigma sub'ektivnosti* [Personality in Psychology: The Paradigm of Subjectivity]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 1996. 512 p. (in Russian).
26. Derkach A. A. Professional subjectivity as a psychoacmeological phenomenon (continued). *Akmeology*, 2016, no. 1 (57), pp. 8–13 (in Russian).
27. Larskikh M. V. Research of person's perfectionism in professional activity of teacher. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2010, vol. 6 (86), pp. 138–140 (in Russian).
28. Melnichuk A. S. The Emotional burnout and perfectionism among teachers: the specific on interrelation. *Vestnik Psykhoterapii*, 2017, no. 63 (68), pp. 77–94 (in Russian).
29. Medvedskaya E. I., Sheryagina E. V. Features of Empathy and Professional Burnout of Russian and Belarusian Teachers. *Conseling Psychology and Psychotherapy*, 2017, vol. 25, no. 2, pp. 59–74 (in Russian). DOI: 10.17759/cpp.2017250204 30
30. Magun V., Rudnev M., Schmidt P. A Typology of European Values and Russians' Basic Human Values. *Sociological Research*, 2017, vol. 56, no. 2, pp. 149–180. DOI: 10.1080/10610154.2017.1358029
31. Mukomel' V. I. Adaptation and integration of migrants: methodological approaches towards assesment of policy effectiveness and the role of the receiving society. In: M. K. Gorshkov, executive ed. *Rossiya reformiruyushchayasya: sb. nauch. st.* [Reforming Russia. Collection of Scientific Articles]. Moscow, Novyi hronograf Publ., 2016, no. 14, pp. 411–467 (in Russian).
32. Vasilyuk F. E. Dialog Karla Rodzhersa i Martina Bubera [Dialogue between Karl Rogers and Martin Buber]. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 1994, vol. 3, no. 4 (in Russian).
33. Leytc G. *Psikhodrama: teoriya i praktika. Klassicheskaya psikhodrama Ya. L. Moreno* [Psychodrama: Theory and Practice. Classical Psychodrama by J. L. Moreno]. (Transl. from German by A. M. Bokovikov). Moscow, Kogito-Centr Publ., 2007. 379 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 11.05.2020, после рецензирования 07.09.2020, принята к публикации 13.12.2020
Received 11.05.2020, revised 07.09.2020, accepted 13.12.2020



Научная статья

УДК 316.62

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-45-52>

Этико-психологические факторы социальной активности современной молодежи



Е. Е. Бочарова

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Бочарова Елена Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, bocharova-e@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7814-1581>

Аннотация. Целью исследования, представленного в статье, является эмпирическое изучение соотношения характеристик нравственного самоопределения и разных форм социальной активности молодежи. В исследовании приняли участие представители учащейся молодежи ($N = 236$): старшеклассники общеобразовательных школ ($n = 118$) и студенты вузов ($n = 118$) г. Саратова и Саратовского региона (Россия) в возрасте 17–19 лет. В качестве методического инструментария применены: анкета, направленная на регистрацию разных форм социальной активности и степени их выраженности (Р. М. Шамионов, И. В. Арндачук, Е. Е. Бочарова и др.), и методика «Нравственное самоопределение личности» (А. Е. Воробьева, А. Б. Купрейченко) для фиксации характеристик нравственного самоопределения. Гипотезой исследования выступило предположение о наличии разнонаправленной взаимосвязи меры выраженности параметров нравственного самоопределения и самооценки разных форм социальной активности. Признание значимости морали и нравственности выступает положительным предиктором альтруистической и образовательно-развивающей форм активности школьников и отрицательным предиктором в случае актуализации социально-экономической активности студентов. Зафиксирована позитивная динамика в частоте проявления взаимосвязей параметров нравственного самоопределения и форм социальной активности – от минимального количества у представителей школьной молодежи к их увеличению среди студенческой молодежи. В прикладном аспекте представленные материалы могут быть реализованы в практике консультативных служб образовательных учреждений и организации социально полезной деятельности молодежи.

Ключевые слова: личность, нравственное самоопределение, деятельность, социальная активность, формы социальной активности, этико-психологические факторы

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

Для цитирования: Бочарова Е. Е. Этико-психологические факторы социальной активности современной молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 45–52. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-45-52>

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

Article

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-45-52>

Ethical and psychological factors of social activity of modern young people

Elena E. Bocharova

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Elena E. Bocharova, bocharova-e@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7814-1581>

Abstract. The purpose of the study presented in the article is an empirical study of the relationship between characteristics of moral self-determination and various forms of social activity of young people. The study involves students ($N = 236$): high school students ($n = 118$) and university students ($n = 118$) of Saratov and Saratov Oblast (Russia) aged from 17 to 19 years. We use the following techniques as methodological tools: a questionnaire aimed at registering various forms of social activity and the degree of its manifestation (R. M. Shamionov, I. V. Arendachuk, E. E. Bocharova and others) and the “Moral self-determination of an individual” technique (A. E. Vorobyova, A. B. Kupreychenko) to record the characteristics of moral self-determination. The hypothesis of the study is an assumption regarding presence of multidirectional relationships between the measures of manifestation of the moral self-determination parameters and self-assessments of various forms of social activity. Recognition of the importance of morality and ethics is a positive predictor of altruistic and educational and developmental forms of activity of schoolchildren and a negative predictor in the case of actualization of the socio-economic activity of university students. We have recorded the tendency of positive dynamics in the manifestation frequency of relationships between the parameters of moral self-determination



and forms of social activity: from the minimum number among schoolchildren to its increase among university students. The materials presented can be implemented in the practice of advisory services of educational institutions and in the organization of socially useful activities of young people.

Keywords: personality, moral self-determination, activity, social activity, forms of social activity, ethical and psychological factors

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

For citation: Elena E. Bocharova. Ethical and psychological factors of social activity of modern young people. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 45–52 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-45-52>

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

Введение

В условиях современного динамично изменяющегося мира все больше осознаются значение и ценность социальной активности людей как важнейшего условия становления и развития личности, ценнейшего ресурса стабильного развития общества во всех сферах – социально-экономической, политической, социально-культурной и др. Это предопределяет повышение внимания к проблеме развития социальной активности и факторов ее обусловленности, в числе которых особую значимость приобретает изучение этико-психологических факторов.

Проблема нравственного становления личности сохраняет актуальность на протяжении всей истории человечества. Особенно важными эти вопросы становятся в кризисные, переломные для общества периоды, когда дезорганизуются его социально-экономическая и морально-этическая основы [1–3].

Современные исследователи признают необходимость рассмотрения нравственности как целостной системы воззрений на должную социальную жизнь [3–5], выражающей понимание сущности человека и его бытия [2, 6], отражающей ценностно-нравственные основания общества [2, 7, 8] как высшего регулятора социального поведения и в целом активности личности [1, 9]. При этом исследователи подчеркивают значимость и ценность морали и нравственности, нравственного самоопределения личности и группы, выступающего одним из критериев не только психологической, но и государственной безопасности российского общества [9, 10]. В данном контексте небезынтересен тезис Э. Д. Коркия о необходимости признания духовно-нравственной безопасности личности как важнейшего ресурса безопасности общества, включающего «совокупность условий, необходимых для сохранения жизненно важных духовно-нравственных качеств» [11, с. 167–168]. Исследователь отмечает, что «выход этих качеств за пределы исторически сложившейся системы нравственных норм ведет к деградации общества как целостной системы в силу утраты им важной структурирующей основы» [11, с. 168].

Нравственное самоопределение, как подчеркивается многими исследователями [1, 2, 4], выступает связующим звеном между, с одной стороны, объективной социальной средой и индивидуальным сознанием человека, а с другой – его сознанием, деятельностью и поведением. По сути, нравственное самоопределение личности является одним из критериев ее вовлеченности в общество, отражающих результативные и процессуальные характеристики присвоения и воспроизведения общественно значимых нравственных ценностей.

На основе базовых нравственных эталонов и идеалов формируется нравственная оценка отдельных сфер жизнедеятельности, а также отношения нравственности (оценки, эмоции и готовность к нравственному поведению), связанные с отдельными объектами и явлениями этих сфер [7, 12], во многом определяющие локус направленности социальной активности, ее уровневые и содержательные характеристики.

Отметим, что сегодня вопрос о соотношении нравственных характеристик личности и форм социальной активности остается вне поля активного внимания современных ученых. Полагаем, что разрешение этого вопроса существенно расширит научное знание о механизмах и факторах, детерминантах социальной активности и форм ее проявления.

Таким образом, основной фокус проблемы – это осмысление консолидации параметров нравственного самоопределения личности в соотношении с социальной активностью, понимаемой нами как деятельность, направленная на изменение и преобразование социальных объектов [13, 14] и предполагающая не только участие в общественной жизни, но прежде всего инициативно-творческое отношение к сферам своей социальной жизнедеятельности, а также самой себе как субъекту социального бытия [15–19].

Цель эмпирического исследования заключается в установлении соотношения нравственного самоопределения и форм социальной активности личности у учащейся молодежи. *Гипотезой* исследования выступило предположение о наличии разнонаправленной взаимосвязи меры выраженности параметров нравственного самоопределения и самооценки разных форм социальной активности.



Материалы и методы

Участники исследования. Выборка исследования представлена учащейся молодежью ($N = 236$) в возрасте от 17 до 19 лет ($M = 18,22$; $SD = 0,87$), преимущественно женского пола (72,7%), в числе которой студенты вузов г. Саратова ($n = 118$) (Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского и Саратовского государственного технического университета имени Гагарина Ю. А.) и старшеклассники общеобразовательных школ г. Саратова и Саратовской области ($n = 118$), средний возраст которых соответствует 16,43 года; $SD = 0,53$; выборки выровнены по полу – женский 56% и мужской 44%.

Методики. Для изучения разных форм социальной активности и степени их выраженности применена анкета (Р. М. Шамионов, И. В. Арндачук, Е. Е. Бочарова, М. В. Григорьева, А. И. Заграничный, М. А. Кленова, Н. В. Усова, А. А. Шаров), включающая 12 утверждений. Подробное описание анкеты опубликовано ранее [16]. Респондентам предлагалось оценить меру своей активности (альтруистическая, досуговая, социально-политическая, интернет-сетевая, гражданская, социально-экономическая, образовательно-развивающая, духовная, религиозная, протестная, радикально-протестная, субкультурная), сообразуясь с приведенными в анкете утверждениями и используя пятибалльную шкалу Ликерта (от $\min - 1$ «совершенно неверно» до $\max - 5$ «совершенно верно»).

Для измерения этико-психологических характеристик личности применена методика «Нравственное самоопределение личности» А. Е. Воробьевой и А. Б. Купрейченко [4], в соответствие с которой респондентам предлагалось оценить меру своего согласия с утверждениями опросника по пятибалльной шкале (от $\min - 1$ «совершенно неверно» до $\max - 5$ «совершенно верно»).

Статистические методы. Использование параметрических методов в исследовании обосновано, так как предварительно была доказана нормальность распределения основных переменных. Проверка выборки по статистическому критерию Колмогорова – Смирнова ($K-S d = 0,066$; $p = 0,120$ с учетом поправки Лиллиефорса) свидетельствовала об отсутствии достоверных различий эмпирического и нормального теоретического распределения.

Первичные данные исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики – описательной статистики, корреляционного (r -Pearson) и множественного регрессионного анализа *Multiple Regressions* по методу *Stepwise – Forward* (прямой, пошаговый). Все расчетные процедуры выполнялись в статистическом пакете «Statistica for Windows».

Результаты и их обсуждение

Согласно описательной статистике соотношение выраженности параметров разных форм социальной активности свидетельствует о наибольшей выраженности таких ее форм, как досуговая, интернет-сетевая, образовательно-развивающая (табл. 1), что в целом характеризует предпочтения молодежи в инициации своей деятельности. Результаты попарного сравнительного анализа показателей разных форм социальной активности молодежи подтверждают различия и соответствуют t -критерию Стьюдента от 2,58 до 3,23; $p \leq 0,01$ [16].

В представлении о нравственности и морали в наибольшей мере выражены параметры признания нравственности и морали как критериев «силы личности», «воздаяние за добро и зло» и ее значимости для общества.

Доминирующей нравственной ориентацией школьников и студентов является группоцентрическая ориентация в сочетании с гуманистической. Полагаем, данный факт свидетельствует об ориентации молодых людей на нравственные ценности, идеалы, стратегии поведения, разделяемые референтными группами, приверженность которым они подтверждают – «своих надо поддержать». Отметим признание школьниками и студентами значимости морали для общества как основы социального сосуществования и сотрудничества, что находит выражение в просоциальной (гуманистической) направленности. Полученные данные не противоречат результатам изучения нравственных предпочтений учащейся молодежи, предпринятого нами [13, 20] и другими исследователями [7, 9, 10].

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о наличии 8 достоверно значимых взаимосвязей параметров нравственного самоопределения и форм социальной активности (табл. 2).

Обнаружено наличие достоверно значимой взаимосвязи представления о нравственности как силе личности и значимости морали, нравственности для общества и таких форм активности, как социально-экономическая (отрицательно), образовательная (положительно) и альтруистическая (положительно). Кроме того, группоцентрическая направленность достоверно взаимосвязана с образовательной и альтруистической формами социальной активности. Данный факт, на наш взгляд, свидетельствует о признании необходимости соблюдения нравственных норм реализации деятельности в форме образовательной и альтруистической активности.

Согласно данным регрессионного анализа «значимость морали и нравственности как силы личности» является положительным предиктором деятельности в образовательно-развивающей



Таблица 1 / Table 1

Описательная статистика переменных (N = 236)
Descriptive statistics of variables (N = 236)

	Переменная	M	SD
Формы социальной активности	Альтруистическая	2.43	± 1.13
	Досуговая	4.00	± 0.97
	Социально-политическая	1.5	± 0.83
	Интернет-сетевая	3.23	± 1.37
	Гражданская	2.00	± 1.10
	Социально-экономическая	2,12	± 1.33
	Образовательно-развивающая	3.12	± 1.32
	Духовная	2.86	± 1.37
	Религиозная	1.47	± 0.95
	Протестная	1.28	± 0.84
	Радикально-протестная	1.35	± 0.95
	Субкультурная	1.5	1.18
Нравственное самоопределение	Представление о нравственности, морали		
	Происхождение нравственности	16.38	± 2.63
	Значимость морали, нравственности для общества	22.12	± 1.67
	Абсолютность / относительность нравственности	18.22	± 3.48
	Воздаяние за добро и зло	21.53	±3.63
	Представление о нравственности как силе или слабости личности	23.32	±3.18
	Природа нравственности личности	20.37	±3.26
	Нравственная ориентация личности		
	Эгоцентрическая	12.38	±3.34
	Группоцентрическая	22.41	±3.88
	Гуманистическая	19.98	±4.18
	Миросозидательная	8.08	±1.76

Таблица 2 / Table 2

Взаимосвязь параметров нравственного самоопределения и форм социальной активности учащейся молодежи (N = 236)

The relationship of the of moral self-determination parameters and forms of students' social activity (N = 236)

Параметры нравственного самоопределения	Формы социальной активности
Представление о нравственности как силе или слабости личности	Социально-экономическая активность ($r = -.173^{**}$) Образовательная активность ($r = .166^*$) Альтруистическая активность ($r = .150^*$)
Значимость морали, нравственности для общества	Социально-экономическая активность ($r = -.173^{**}$) Образовательная активность ($r = .166^*$) Альтруистическая активность ($r = .150^*$)
Группоцентрическая ориентация	Образовательная активность ($r = .141^*$) Альтруистическая активность ($r = .151^*$)

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



($\beta = 0.54$) и альтруистической ($\beta = 0.43$) формах активности и, напротив, выступает отрицательным предиктором актуализации деятельности в социально-экономической форме активности ($\beta = -0.39$). «Значимость морали, нравственности для общества» выступает отрицательным предиктором актуализации деятельности в социально-экономической форме активности ($\beta = -0.55$). Группоцентрическая ориентация существенную роль выполняет в предикции альтруистической ($\beta = 0.55$) и досуговой ($\beta = 0.44$) формах активности школьников и студентов.

Резюмируя изложенное, отметим наличие разнонаправленных взаимосвязей параметров нравственного самоопределения и форм социальной активности личности молодежи. Значимость морали и нравственности как силы личности выступает положительным предиктором деятельности в образовательно-развивающей и альтруистической формах активности и, напротив, отрица-

тельным предиктором актуализации деятельности в социально-экономической форме активности. Группоцентрические ценности, связывающие молодых людей с их референтным окружением, выступают предиктором деятельности в формах альтруистической и досуговой активности.

Дальнейшего внимания заслуживает еще один важный результат исследования, связанный с фиксацией соотношения параметров нравственного самоопределения и форм социальной активности молодежи разновозрастных групп (старшеклассников и студентов вузов).

Согласно данным табл. 3 предпочтения старшеклассников связаны с реализацией интернет-сетевой, гражданской, образовательно-развивающей активности, в отличие от студентов, предпочтения которых связаны с проявлением активности в социально-экономической деятельности. Эти данные были представлены и в более ранних публикациях [16].

Таблица 3 / Table 3

Описательная статистика переменных в выборках старшеклассников ($n = 118$) и студентов ($n = 118$)
Descriptive statistics of variables in the samples of high school students ($n = 118$) and university students ($n = 118$)

	Переменная	Старшеклассники	Студенты
		М	М
Формы социальной активности	Альтруистическая	2.43	2.40
	Досуговая	4.00	4.13
	Социально-политическая	1.5	1.53
	Интернет-сетевая	3.23	2.83
	Гражданская	2.00	1.70
	Социально-экономическая	2.12	2.39
	Образовательно-развивающая	3.12	2.56
	Духовная	2.86	2.88
	Религиозная	1.47	1.45
	Протестная	1.28	1.21
	Радикально-протестная	1.35	1.24
	Субкультурная	1.5	1.48
	Нравственное самоопределение	Представление о нравственности, морали	
Происхождение нравственности		16.38	17.77
Значимость морали, нравственности для общества		22.12	24.12
Абсолютность / относительность нравственности		18.22	17.05
Воздаяние за добро и зло		21.53	24.53
Представление о нравственности как силе или слабости личности		23.32	22.02
Природа нравственности личности		20.37	21.58
Нравственная ориентация личности			
Эгоцентрическая		12.38	11.02
Группоцентрическая		22.41	23.14
Гуманистическая		19.98	17.38
Миросозидательная		8.08	8.27



Соотношение выраженности параметров нравственного самоопределения на межгрупповом уровне свидетельствует о тенденции усиления в студенческой выборке таких переменных, как значимость морали, нравственности для общества, воздаяние за добро и зло, природа нравственности личности, группоцентрическая ориентация на фоне снижения выраженности

переменной просоциальной (гуманистической) направленности, в отличие от старшеклассников.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о наличии 6 достоверно значимых взаимосвязей параметров нравственного и форм социальной активности в выборке старшеклассников и 8 в выборке студентов (табл. 4).

Таблица 4 / Table 4

Взаимосвязь параметров нравственного самоопределения и форм социальной активности в выборках старшеклассников ($n = 118$) и студентов ($n = 118$)

The relationship of the of moral self-determination parameters and forms in the samples of high school students ($n = 118$) and university students ($n = 118$)

Параметры нравственного самоопределения	Формы социальной активности	
	Старшеклассники	Студенты
Представление о нравственности как силе или слабости личности	образовательная (.178**); альтруистическая (.150*)	образовательная (.183**); гражданская (.155*); альтруистическая (.151*); социально-экономическая (-.167*)
Значимость морали, нравственности для общества	образовательная (.151*); альтруистическая (.167*)	альтруистическая (.162*); гражданская (.164*)
Группоцентрическая ориентация	образовательная (.141*); альтруистическая (.151*)	образовательная (.168*); досуговая (.163*)

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

Вполне очевидно, что в реализации образовательно-развивающей и альтруистической активности старшеклассники опираются в большей мере на свои представления о нравственности как силе человека, выражая при этом признание значимости морали, нравственности для общества и разделяя все же нравственные ценности и нормы значимых Других. Студенты, реализуя деятельность в форме образовательно-развивающей, гражданской и альтруистической активности, ориентированы на ценности нравственности как силы личности, а также ценности морали, нравственности для общества. Однако в условиях реализации деятельности в форме социально-экономической активности переменная «представление о нравственности как силе личности» утрачивает свою значимость. Кроме того, реализация деятельности в форме образовательной и досуговой активности связана преимущественно с ценностями Своих.

Согласно данным регрессионного анализа для школьной молодежи значимость морали и нравственности как силы личности является позитивным предиктором альтруистической ($\beta = 0.54$) и образовательно-развивающей ($\beta = 0.40$) форм активности; для студенческой молодежи значимость морали и нравственности как силы личности выступает положительным предиктором образовательно-развивающей ($\beta = 0.57$), гражданской ($\beta = 0.51$), альтруистической ($\beta = 0.47$) форм активности и отрица-

тельным предиктором ($\beta = -0.43$) в случае актуализации социально-экономической активности. В предикции образовательной активности переменная «группоцентрическая ориентация» сохраняет позицию константы в обеих выборках.

Выводы

Получено новое научно-теоретическое знание об этико-психологических факторах социальной активности молодежи, функциональное проявление которых связано с развертыванием одних форм социальной активности и ограничением других. Признание значимости морали и нравственности как силы личности выступает положительным предиктором деятельности в образовательно-развивающей и альтруистической формах активности и в то же время предиктором дезактуализации деятельности в социально-экономической форме активности. Зафиксирована тенденция разнонаправленной динамики социальной активности и факторов в ее предикции в зависимости от социально-возрастного статуса личности. Признание значимости морали и нравственности выступает положительным предиктором альтруистической и образовательно-развивающей форм активности школьников и отрицательным предиктором в случае актуализации социально-экономической активности студентов.



Библиографический список

1. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 436 с.
2. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Нравственные проблемы современной России // Нравственность современного российского общества : психологический анализ / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 5–21.
3. Харланова Е. М. Исследование социальной активности студентов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 5 (10). С. 173–178.
4. Купрейченко А. Б., Воробьева А. Е. Нравственное самоопределение молодежи. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 480 с.
5. Воловикова М. И. Представления русских о нравственном идеале. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 312 с.
6. Иващенко А. В., Чхиквадзе Т. В., Дарбинян А. Г. Проблема принятия морально-нравственного решения в зарубежной психологии // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 1. С. 12–18.
7. Арндачук И. В. Взаимосвязь нравственного самоопределения и ценностных ориентаций личности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3-6. С. 49–52.
8. Гостев А. А. Психологические и духовно-нравственные проблемы современного человека : риски-угрозы-вызовы // Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5, № 4 (20). С. 35–66. DOI: 10.38098/irpan.sep.2020.20.4.002
9. Зиновьева Д. М. Нравственное самоопределение в отношениях с другими людьми и психологическое благополучие молодежи // Мир науки. Педагогика и психология. 2017. Т. 5, № 1. С. 51 [Электронный ресурс]. URL: [http:// mir-nauki.com/PDF/55PSMN117.pdf](http://mir-nauki.com/PDF/55PSMN117.pdf) (дата обращения: 10.09.20).
10. Нестик Т. А., Журавлев А. Л. Психология глобальных рисков. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. 402 с.
11. Коркия Э. Д. Духовно-нравственное воспитание молодежи как фактор безопасности России // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2010. № 3. С. 167–168.
12. Балог А. И. Социальная активность студенческой молодежи // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7, № 6, ч. 2. С. 143–146. DOI: 10.17748/2075-2015-7-6/2-143-146
13. Бочарова Е. Е. Нравственное самоопределение старшеклассников в условиях изменяющегося общества // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14, № 1. С. 52–63. DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-1-52-63
14. Шамионов Р. М. Социальная активность личности и группы : определение, структура и механизмы // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 4. С. 379–394. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394
15. Сохадзе К. Г. Социальная активность российской молодежи : масштабы и факторы сдерживания // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2017. Т. 17, № 3. С. 348–363. DOI: 10.22363/231322722017173348363
16. Бочарова Е. Е. Регулятивные и мировоззренческие факторы различных форм социальной активности молодежи // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 333–345. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>
17. 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
18. Мельникова А. С. Социальная активность в объектно-предметном поле отечественных исследований : опыт контент-анализа // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 8. С. 82–90.
19. Кленова М. А. Протестная активность и ее психологическое содержание в контексте социально-политической активности молодежи // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019, Т. 8, вып. 4 (32). С. 362–367. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-362-367>
20. Бочарова Е. Е. Взаимосвязь нравственного самоопределения и карьерных ориентаций у представителей студенческой молодежи // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17, вып. 4. С. 449–453. DOI: 10.18500/1819-7671-2017-17-4-449-453

References

1. Zhuravlev A. L., Kupreychenko A. B. *Nravstvenno-psikhologicheskaya regulyatsiya ekonomicheskoy aktivnosti* [Moral and Psychological Regulation of Economic Activity]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publishing House, 2003. 436 p. (in Russian).
2. Zhuravlev A. L., Yurevich A. V. The moral problems of modern Russia. In: A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich, *otv. red. Nравstvennost' sovremennogo rossiyskogo obshchestva: psikhologicheskii analiz* [A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich, executive eds. Morality is a Modern Russian Society: Psychological Analysis]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publishing House, 2012, pp. 5–21 (in Russian).
3. Kharlanova E. M. Research of social activity of students. *Historical and Social-Educational Idea*, 2011, no. 5 (10), pp. 173–178 (in Russian).
4. Kupreychenko A. B., Vorobyova A. E. *Nravstvennoye samoopredeleniye molodezhi* [Moral Self-determination of Youth]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publishing House, 2013. 480 p. (in Russian).
5. Volovikova M. I. *Predstavleniya russkikh o нравstvennom ideale* [Russian views on the moral ideal]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publishing House, 2004. 312 p. (in Russian).
6. Ivashchenko A. V., Chkhikvadze T. V., Darbinyan A. G. Problem of moral decision making in foreign psychology.



- RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2015, no. 1, pp. 12–18 (in Russian).
7. Arendachuk I. V. The Relationship of Moral Self-Determination and Values of the Person. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2016, no. 3–6, pp. 49–52 (in Russian).
 8. Gostev A. A. Psychological and spiritual-moral problems of modern human being: risks, threats, challenges. *Social and Economic Psychology*, 2020, vol. 5, no. 4 (20), pp. 35–66 (in Russian). DOI: 10.38098/ipran.sep.2020.20.4.002
 9. Zinovyeva D. M. Moral self-determination in relations with other people, and psychological well-being of youth. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2017, vol. 5, no. 1, p. 51. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/55PSMN117.pdf> (accessed 10 September 2020) (in Russian).
 10. Nestik T. A., Zhuravlev A. L. *Psikhologiya global'nykh riskov* [Psychology of Global Risks]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publishing House, 2018. 402 p. (in Russian).
 11. Korkiya E. D. Religious and moral education of youth as a factor is Russia's security. *Moscow State University Bulletin. Series. 18. Sociology and Political Science*, 2010, no. 3, pp. 167–168 (in Russian).
 12. Balog A. I. Social activity of student youth. *Historical and Social-Educational Idea*, 2015, vol. 7, no. 6, pt. 2, pp. 143–146 (in Russian). DOI: 10.17748/2075-2015-7-6/2-143-146
 13. Bocharova E. E. Moral Self-Identification of High School Students in a Changing Society. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2017, vol. 14, no. 1, pp. 52–63 (in Russian). DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-1-52-63
 14. 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). <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394>
 15. Sokhadze K. G. Social activity of Russian youth: The scope and of restraining factors. *RUDN Journal of Sociology*, 2017, vol. 17, no. 3, pp. 348–363 (in Russian). DOI: 10.22363/231322722017173348363
 16. Bocharova E. E. Regulatory and Worldview Factors of Various Forms of Social Activity of Young People. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4 (28), pp. 333–345 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>
 17. 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
 18. Melnikova A. S. Social activity in the object-subject field of domestic research: the experience of content analysis. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2018, no. 8, pp. 82–90 (in Russian).
 19. Klenova M. A. Protest Activity and its Psychological Content in the Context of Young People's Socio-Political Activity. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 4 (32), pp. 362–367 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-362-367>
 20. Bocharova E. E. Interrelation of Moral Self-Determination and Career Orientations at Representatives of Student's Youth. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2017, vol. 17, iss. 4, pp. 449–453 (in Russian). DOI: 10.18500/1819-7671-2017-17-4-449-453

Поступила в редакцию 07.10.2020, после рецензирования 11.11.2020, принята к публикации 13.12.2020

Received 07.10.2020, revised 11.11.2020, accepted 13.12.2020



Научная статья

УДК 316.62

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-53-61>

Мотивация протестной и социально-политической активности личности и ее потенциал в системе смысловых ориентаций



М. А. Кленова

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Кленова Милена Александровна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, milena_d@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3900-1233>

Аннотация. Актуальность выполненного исследования обусловлена необходимостью формирования теоретико-практических знаний и технологий, позволяющих определить структуру мотивации социально-политической и протестной активности. Цель исследования, представленного в статье, заключается в изучении мотивации протестной и социально-политической активности личности и ее потенциала в системе смысложизненных ориентаций. Предположительно мотивационная структура социально-политической и протестной активности обнаруживает сходство в выраженности качественных и количественных характеристик. Исследование выполнено на выборке студенческой молодежи ($N = 153$) г. Саратова в возрасте от 18 до 24 лет с применением психодиагностического инструментария: анкеты, направленной на регистрацию различных форм социальной активности (Р. М. Шамионов, И. В. Арендачук, Е. Е. Бочарова и др.); авторской анкеты, направленной на изучение мотивации социально-политической и протестной активности (М. А. Кленова), шкалы базисных убеждений (Р. Янофф-Бульман в модификации М. А. Падун и А. В. Котельниковой), теста смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев). Установлено, что социально-политическая и протестная формы активности не относятся к числу предпочитаемых у представителей молодежи. Определены основные мотивы социально-политической и протестной активности: интерес, престиж, потребность в изменении мира, активная гражданская позиция, самовыражение. Установлено сходство мотивов актуализации социально-политической и протестной активности. Мотивами социально-политической активности выступают заинтересованность в доброжелательности окружающего мира и стремление к собственному престижу, поддержанию позитивного образа Я, контролю собственной неуязвимости. Мотивом протестной активности выступают потребность в реализации активной гражданской позиции и изменении внешнего мира и необходимость контроля жизненных событий. Полученные данные могут быть реализованы в практике организации социально полезной деятельности молодежи с учетом мотивов ее актуализации.

Ключевые слова: социальная активность, политическая активность, протестная активность, смысложизненные ориентации, базисные установки

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

Для цитирования: Кленова М. А. Мотивация протестной и социально-политической активности личности и ее потенциал в системе смысловых ориентаций // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 53–61. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-53-61>

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

Article

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-53-61>

Motivation of protest and socio-political activity of an individual and its potential in the system of life-purpose orientations

Milena A. Klenova

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Milena A. Klenova, milena_d@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3900-1233>

Abstract. The relevance of the study is conditioned by the need for formation of theoretical and practical knowledge and technologies that allow to determine the structure of motivation of socio-political and protest activity. The purpose of the study is to investigate motivation of protest and socio-political activity of an individual and its potential within the system of life-purpose orientations. Presumably, the motivational structure of socio-political and protest activity reveals similarities in the manifestation of qualitative and quantitative characteristics. The study was carried



out on a sample of university students (N = 153) from the city of Saratov aged from 18 to 24 years using the following psycho-diagnostic tools: a questionnaire aimed at registering various forms of social activity (R. M. Shamionov, I. V. Arendachuk, E. E. Bocharova, et.al.); the author's questionnaire aimed at studying motivation of socio-political and protest activity (M. A. Klenova); Basic Beliefs Scale (developed by R. Yanoff-Bulman and modified by M. A. Padun and A. V. Kotelnikova); Life-Purpose Orientations Test (D. A. Leontiev). We found out that socio-political and protest forms of activity are not preferable for young people. We also determined the main motives of socio-political and protest activity: interest, reputation, the need to change the world, active civic position and self-expression. We established the similarity of motives for actualization of socio-political and protest activity. The motives for socio-political activity are the interest in the benevolence of the world around and the desire for personal reputation, maintaining a positive image of the ego and controlling personal invulnerability. The motives for protest activity are the need to implement active civic position and change the world outside and the need to control life events. The obtained data can be implemented in the practice of organizing socially useful activities of young people, taking into account the motives of its actualization.

Keywords: social activity, political activity, protest activity, life-purpose orientations, basic attitudes

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

For citation: Milena A. Klenova. Motivation of protest and socio-political activity of an individual and its potential in the system of life-purpose orientations. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 53–61 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-53-61>

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

Введение

Теоретико-эмпирическое исследование социальной активности молодежи является одной из приоритетных задач социальной психологии. Отвечая на вопрос, каково содержание, предметное поле, какие характеристики и детерминанты социальной активности в настоящее время особо актуальны, можно составить достаточно полное представление об основных запросах молодого поколения в части ее социального статуса и роли. Доминирующие виды социальной активности отражают особую потребность общества в том или ином виде деятельности. К характеристикам социальной активности, которые исследуются в настоящее время, можно отнести: мобильность, разнообразие способов и сфер действия, сознательность осуществляемых действий, использование опыта других субъектов, привлечение других субъектов для достижения цели, творческий потенциал [1].

Исследование социально-политической активности молодежи в настоящее время приобретает особую актуальность. Интерес молодых людей к политике, а также непосредственное участие в политической жизни страны ставит перед социальной психологией задачу исследования мотивации, содержания и структуры политической активности. Междисциплинарность в изучении данного феномена обеспечивается высокой степенью интегративности социально-психологических и социально-политических процессов. Социально-политическая активность исследуется как в контексте политологии, так и юридическими науками [2, 3]. Включение современной молодежи в пространство политической культуры невозможно без учета исследования социально-психологической обусловленности данных процессов. Особое внимание необходимо обратить на то, что социально-политическая активность может быть тесно сопряжена с про-

тестной [4]. В проведенных ранее исследованиях выдвигалась гипотеза, согласно которой утверждалось, что социально-политическая и протестная активность, по большому счету, в своем основании имеет одинаковые мотивы, различаются только структура и некоторые содержательные характеристики [5]. И для оппозиционеров и для провластных объединений основной мотив – достижение справедливости в обществе. Тем не менее справедливость у них имеет разное содержательное наполнение, что и предполагает дифференциацию в мотивационной структуре социально-политической и протестной активности. Протестная активность зачастую определяется как одна из форм деструктивного поведения [6, 7]. Социально-политическая активность, помимо прочего, может являться одним из факторов, определяющих как личную, так и групповую идентичность [8, 9].

Кроме того, необходимо отметить, что с понятием социально-политической активности тесно связана и гражданская активность. С одной стороны, гражданская и протестная активность представляется нам как два полярных понятия. Гражданская активность понимается прежде всего как действия, связанные с провластными представлениями о справедливости, значимости социальной составляющей, в некоторых случаях – как альтруизм, тогда как протестная активность – это всегда оппозиционная составляющая представления об обществе как враждебном, это потребность в отстаивании своей позиции нередко с применением силы и деструктивных действий. С другой стороны, и гражданская, и протестная активность является производными и составляющими социально-политической активности, а также, в свою очередь, в более широком смысле – социальной активности вообще. Протестная активность также может рассматриваться не только с точки зрения политической культуры [10]. Протестное поведение и протестные дей-



ствия могут быть связаны с общей позицией личности, с ее несогласием в каких-то вопросах, например в сфере образования или даже в сфере семейных и межличностных отношений. Такой подход расширяет границы исследования протестной активности и предлагает изучение данного феномена с разных сторон. Включение в социально-психологическое исследование личностных параметров, таких как смысло-жизненные ориентации, базовые установки личности, мотивация, в значительной мере расширяет возможности изучения социально-политической активности, придавая ему психологическую обусловленность. Традиционное разделение политической активности на виды включает следующую типологию: конформистский тип политической активности – предполагает стремление быть как большинство и не демонстрировать особой заинтересованности и участия в политической жизни; протестный тип – ориентирован на выражение недовольства и привлечение внимания к себе; рациональный тип политической активности – свойствен людям, которые стремятся изменить ситуацию, осознавая свою ответственность; апатичный тип – характеризуется полной политической пассивностью и незаинтересованностью в политической жизни страны [11]. Ценности, равно как и смысло-жизненные ориентации, являются одной из ведущих детерминант в формировании политического поведения и политической активности молодежи. В исследованиях А. В. Селезневой [12] показано, что политическая активность молодого современного патриота связана с устойчивой ценностной структурой личности.

Исследование политической активности саратовской молодежи сопряжено со всесторонним изучением политического сознания, с одной стороны [13, 14], и социально-психологических детерминант – с другой [15–18].

Цель исследования, представленного в статье, заключается в изучении мотивации протестной и социально-политической активности личности и ее потенциала в системе смысло-жизненных ориентаций.

Гипотеза исследования содержит предположение о том, что мотивационная структура социально-политической и протестной активности обнаруживает сходство в выраженности ее качественных и количественных характеристик.

Материалы и методы

Участники. В исследовании приняли участие 153 человека в возрасте 18–24 лет – студенты Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского и Саратовской государственной юридической академии, из них 93 девушки и 60 юношей.

Методики. В качестве основного методического инструментария были использованы следующие методики:

для изучения различных форм социальной активности и степени их выраженности применена анкета (Р. М. Шамионов, И. В. Арндачук, Е. Е. Бочарова, М. В. Григорьева, А. И. Заграничный, М. А. Кленова, Н. В. Усова, О. А. Черкаева, А. А. Шаров), включающая 12 утверждений [19], согласие с каждым из которых предлагалось оценить по 5-балльной шкале Ликерта (от min – 1 «совершенно неверно» до max – 5 «совершенно верно»);

для изучения мотивации социально-политической и протестной активности испытуемым предлагалось ответить на открытый вопрос: «Какими мотивами Вы руководствовались бы при вступлении в прополитические / оппозиционные движения и объединения?» с последующим применением метода контент-анализа ответов респондентов. Метод группировки содержательных характеристик ответов позволил выделить смысловые группы-мотивы: интерес, престиж, потребность перемен, гражданская позиция, собственное мнение. В дальнейшем испытуемым предлагалось оценить степень выраженности этих мотивов своей социально-политической и протестной активности по 5-балльной шкале Ликерта (от min – 1 «совершенно неверно» до max – 5 «совершенно верно»);

для изучения базовых установок о доброжелательности / враждебности окружающего мира, его справедливости, а также представления о собственном «Я» применена «Шкала базисных убеждений» (Р. Янофф-Бульман в модификации М. А. Падун и А. В. Котельниковой) [20], включающая 5 субшкал: 1. «Доброжелательность окружающего мира», отражающая убеждения индивида относительно безопасной возможности доверять окружающему миру; 2. «Справедливость окружающего мира», характеризующая убеждение индивида о принципах распределения удач и несчастий; 3. «Образ “Я”», отражающая убеждение индивида в позитивном образе «Я», ценности и значимости собственного «Я»; 4. «Удача», отражающая убеждение индивида в удачливости и везении; 5. «Убеждение о контроле», содержание которого связано с убеждением человека в возможности контролировать жизненные события; смысло-жизненные ориентации изучались посредством теста смысло-жизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев) [21], включающего 5 шкал: цели в жизни; процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни; результативность жизни или удовлетворенность самореализацией; локус контроля Я (Я – хозяин жизни); локус контроля – жизнь или управляемость жизни. Методика позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком



либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

Методы. Для обработки первичных данных исследования применялись статистические методы: дескриптивный, сравнительный (*t-критерий Стьюдента*); корреляционный (*по критерию Пирсона*) и факторный анализ с использованием процедуры Varimax (*по методу главных компонент*) с применением программного пакета «SPSS 21.0».

Результаты и их обсуждение

Данные, представленные в табл. 1, отражают субъективную оценку респондентами разных форм социальной активности. Предпочтения молодых людей в большей мере связаны с реализацией досуговой и интернет-сетевой активности. Данная тенденция отражает специфические потребности современной молодежи, нацеленной на удовлетворение гедонистических потребностей.

Таблица 1 / Table 1

Описательная статистика переменных (N = 153)

Descriptive statistics of variables (N = 153)

Форма социальной активности	Минимум	Максимум	M	SD
Альтруистическая	1,00	5,00	2,61	1,13
Досуговая	3,00	5,00	4,35	0,71
Социально-политическая	1,00	5,00	2,02	1,22
Интернет-сетевая	1,00	5,00	3,79	1,40
Гражданская	1,00	5,00	2,41	1,23
Социально-экономическая	1,00	5,00	2,20	1,26
Образовательно-развивающая	1,00	5,00	3,02	1,28
Духовная	1,00	5,00	2,48	1,29
Религиозная	1,00	3,00	1,62	0,78
Протестная	1,00	5,00	1,25	0,78
Радикально-протестная	1,00	5,00	1,30	0,86
Субкультурная	1,00	4,00	1,20	0,67

Анализируя предпочтение молодежи относительно форм социальной активности, можно также отметить, что социально-политическая активность в сравнении с другими формами активности не занимает лидирующих позиций, что может говорить о невысокой заинтересованности респондентов в данном виде деятельности. Заметим, что самооценка молодежи собственного участия в социально-политической жизни общества соответствует 2.02 на фоне выраженного разногласия респондентов, и подтверждением тому является вариативность стандартных отклонений ($SD \pm 1.22$), что вызывает особый исследовательский интерес.

В ходе ранее проведенных нами исследований [4] было установлено, что социально-политическая активность тесно взаимосвязана с гражданской, поскольку в содержание обеих форм деятельности включены действия, идентичные по направленности инициации активности в социально-политической и гражданской деятельности. Другими словами, социально-политиче-

скую активность можно назвать гражданской активностью с политическими содержанием и обусловленностью. Установлена также взаимосвязь протестной и социально-политической активности. Растущая популярность в обществе оппозиционных объединений обусловлена в первую очередь именно современным политическим устройством, а вызывающие интерес среди молодежи протестные акции связаны с недовольством в социальной и политической жизни.

Данные, представленные в табл. 2, свидетельствуют о степени выраженности мотивов социально-политической и протестной активности.

Наблюдается отсутствие достоверно значимых различий в самооценках выраженности мотивов реализации социально-политической и протестной активности, за исключением мотива «активная гражданская позиция», выраженность которого в большей мере наблюдается в деятельности, связанной с открытым проявлением протеста. Мотивация интереса представляет собой потребность во включении в социально-поли-



Таблица 2 / Table 2

Выраженность самооценки мотивов социально-политической и протестной активности молодежи (N = 153)
Expression of self-esteem of motives of social, political and protest activity of youth (N = 153)

Мотив	Социально-политическая активность	Протестная активность	t-критерий (p = 0,05)
Интерес (саморазвитие)	3,47	3,58	–
Престижность (связи, выгода)	3,65	3,74	–
Потребность изменения жизни	3,57	3,14	–
Активная гражданская позиция	2,41	4,68	1,997
Самовыражение (выражение собственного мнения)	3,74	3,33	–

тическую и протестную активность. С учетом эмоциональной заинтересованности, желания узнать что-либо новое данная потребность также связана с информационным потоком в области политики, протестных акций в современном мире. Очевидно, что чем больше внимания в СМИ уделяется политике, протестным движениям, чем большую огласку они получают на просторах Интернета и в социальных сетях, тем больший всплеск социально-политической и протестной активности можно наблюдать в реальности. Необходимо также отметить, что интерес и мотив интереса не всегда прямо пропорционально связаны со включением в реальные действия. Интерес может быть высказан, но не реализован в деятельности.

Мотив престижа связан со статусом личности и его признанием в обществе, в частности статусом политического или оппозиционного лидера. Современные молодые политики, а также представители оппозиционных движений основную поддержку находят среди подписчиков в социальных сетях. Чем более эмоционален лидер, чем больше в его информационных сообщениях содержится обращений к реальным проблемам и заботам молодого поколения, чем более экспансивный характер носят его послания, тем большие интерес и уважение он заслуживает у молодежи. Престижность участия в прополитических и оппозиционных объединениях в представлении наших испытуемых включает выгодные связи, возможность устроить свою профессиональную карьеру, а также повысить свою популярность и авторитет, ссылаясь на участие в объединениях политической направленности. В данном случае проблема заключается в том, что большинство участников исследования имеют довольно размытое представление о реальном положении дел в политике, плохо осведомлены о деятельности политических структур и объединений, из чего можно сделать вывод, что мотивация политиче-

ской и протестной активности обусловлена прежде всего внешним интересом, а не реальным желанием изменить положение дел в обществе. Тем не менее среди опрошенных было отмечено стремление к изменению политического и социального устройства. Сложно судить о том, связан ли этот мотив с реальной политической активностью или также определяется внешней заинтересованностью. Данный вид мотивации тесно связан со следующим мотивом активной гражданской позиции.

Гражданская позиция в ответах респондентов зачастую связывается именно с реальными действиями в политике или оппозиционных акциях. Кроме того, единственным мотивом, по которому получены значимые различия в социально-политической и протестной активности, является мотив, обозначенный нами как активная гражданская позиция. Этот мотив является более предпочитаемым для испытуемых, которые определили его как побуждающее действие к протестной активности. Активная гражданская позиция в данном случае предстает как готовность участвовать в протестных акциях, прежде всего политической направленности. Другими словами, молодые люди, выделяющие активную гражданскую позицию, готовы к реальным действиям протестной направленности.

Выражение собственного мнения как мотив тесно связано с мотивацией престижа и предполагает заинтересованность в политической и протестной активности как средстве реализации личных амбиций и устремлений. Прополитические или оппозиционные сообщества выступают своеобразной площадкой, на которой индивид самовыражается, привлекает к себе внимание, наращивает свой авторитет и становится в некоторой степени лидером в той социальной группе, в которой он декларирует свою активную позицию.

Таким образом, анализ выраженности мотивов политической и протестной активности



позволяет заключить, что в целом структура и содержание социально-политической и протестной активности практически идентичны, за исключением мотива активной гражданской позиции, которая в большей мере выражается в протестной активности. Активная гражданская позиция в большей мере связана с действиями, которые могут проявляться в реальной активности.

Корреляционный анализ позволил установить достоверно значимые связи между социально-политической, протестной активностью и базисными убеждениями и смысложизненными ориентациями. Как мотив интерес к социально-политической активности связан с установкой на доброжелательность окружающего мира ($r = 0,451$). Другими словами, чем более выражено базисное убеждение в благосклонности окружающего мира, тем большее предпочтение в социально-политической активности респонденты отдают мотиву заинтересованности, т. е. доверие к обществу порождает интерес к участию в политических процессах, чего не наблюдается во взаимосвязи с протестной активностью. Мотивы престижа и самовыражения связаны с базисной установкой ценности собственного Я ($r = 0,412$; $r = 0,381$). Подобные корреляции обнаружены со шкалой «Локус контроля Я» ($r = 0,432$; $r = 0,369$). Эти данные подтверждают наше предположение о том, что стремление найти выгоду для себя через социально-политическую активность подкрепляется личностными амбициями.

Активная гражданская позиция и потребность в изменении жизни в мотивации протеста связаны убеждением о контроле и локусом контроля Я ($r = 0,354$, $r = 0,542$; $r = 0,467$, $r = 0,395$ соответственно). Полученные результаты свидетельствуют о том, что протестная социальная активность в случае выражения гражданской позиции у испытуемых прямо пропорционально связана с представлением о контролируемости мира. Данная связь весьма логична, поскольку отражает определенную степень ответственности за изменение мира и его устройства даже путем протестных действий. Мотив протеста, обозначенный нами как самовыражение, в протестной активности связан с результативностью жизни ($r = 0,491$) – другими словами, чем больше в мотивации протестной активности испытуемые ориентируются на возможность проявить себя, тем более выраженной становится ориентация на удовлетворенность самореализацией. Можно предположить, что в данном случае протестная активность является некой площадкой для самовыражения личности. Несмотря на относительно небольшое количество установленных взаимосвязей, можно сформулировать определенное пред-

ставление о содержании мотивационной сферы социально-политической и протестной активности. Мотив, связанный с заинтересованностью в политической жизни, определяется представлениями о доброжелательности к миру и высоком уровне доверия, т. е. мотивационная готовность к участию в политической жизни страны в своей основе имеет установку на доверие.

Смысложизненная ориентация, обозначенная как локус контроля Я, и базисная установка на ценность Я в социально-политической активности детерминируют мотивы престижа и самовыражения. Немного иная картина представлена в структуре мотивации протестной активности. Центральным мотивом, обнаруживающим взаимосвязи с такими характеристиками, как установка на контроль и локус контроля Я, выступает мотив активной гражданской позиции, что демонстрирует определенный уровень ответственности испытуемых за принимаемые решения в части возможных действий протестного характера. Особое значение в структуре мотивации протестной активности занимает мотив самовыражения, связанный со смысложизненной ориентацией на результативность, что дает определенное представление о значимости для личности ее представления о мотивах, побуждающих ее к протестным действиям.

Факторизация эмпирических данных с использованием процедуры варимакс-вращения (varimax-raw) позволила выявить трехфакторную структуру взаимосвязей параметров форм социально-политической и протестной активности, мотивов, базовых установок и смысложизненных ориентаций, информативность которой составляет 36,00%.

Первый фактор (доля объясненной дисперсии – 15%) обозначен нами как «эгоцентристически ориентированная социальная активность» и включает следующие параметры: мотивы престижа в социально-политической и протестной активности, локус контроля Я и базисную установку ценность Я.

Второй фактор (11% объясненной дисперсии) получил название «идеалистически ориентированная социальная активность» с включением базисной установки на доброжелательность мира, социально-политической активности, протестной активности, гражданской активности, мотива изменения мира, установки на необходимость контроля.

Третий фактор (10% объясненной дисперсии), условно обозначенный нами как «безразличная социальная активность», включает такие переменные, как установка на удачливость, ориентация на процесс.



Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

К предпочитаемым видам социальной активности среди молодежи относится в первую очередь досуговая и интернет-сетевая активность. Социально-политическая активность не занимает лидирующих позиций в иерархии разных форм социальной активности. При этом гражданская и протестная формы активности зачастую являются производными социально-политической активности.

Среди основных мотивов социальной-политической и протестной активности выделены мотив интереса, мотив престижа, потребность в изменении мира, активная гражданская позиция, мотив самовыражения.

Данные сравнительного анализа мотивов социально-политической и протестной активности свидетельствуют в пользу сходства средних величин. Исключение составляет мотив стремления к активной гражданской позиции, выраженность которого наблюдается в условиях актуализации протестной активности.

Зафиксировано наличие взаимосвязи мотивов социально-политической, протестной активности и базисных установок и смысло-жизненных ориентаций. В частности, мотивами социально-политической активности выступают заинтересованность в доброжелательности окружающего мира и стремление к собственному престижу, поддержанию позитивного образа Я, контролированию собственной неуязвимости. Мотивом протестной активности выступает потребность в реализации активной гражданской позиции и изменении внешнего мира, необходимость контроля жизненных событий.

Выявлены структурообразующие факторы мотивации социально-политической и протестной активности – *эгоистически ориентированная социальная активность, идеалистически ориентированная социальная активность, безразличная, или апатичная, социальная активность*.

Таким образом, в результате проведенного исследования было получено представление о структуре мотивации социально-политической и протестной активности и ее потенциале в системе смысло-жизненной ориентации современной молодежи.

Полагаем, что прикладной аспект разрабатываемой проблемы может быть реализован в практике организации социально полезной деятельности молодежи с учетом мотивов ее актуализации.

Библиографический список

1. Попова С. Ю., Селезнева А. В. Социальная активность молодежи : состояние проблемы и перспективы развития // Образование личности. 2018. № 2. С. 96–103.
2. Касьянов В. В., Дашкевич Г. В., Самыгин С. И. Модели политической социализации и электоральная активность молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 3. С. 65–68 [Электронный ресурс]. URL: https://online-science.ru/m/products/social_science/gid4034/pg0/ (дата обращения: 21.09.2020).
3. Конаева Е. В., Котова К. А., Лисова С. Ю. Политическая активность студенческой молодежи : проблемы и тенденции // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 6-1 (80), С. 82–86.
4. Кленова М. А. Протестная активность и ее психологическое содержание в контексте социально-политической активности молодежи // Изв. Сар. ун-та. Нов. сер. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 4. С. 362–367. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-362-367>
5. Руденкин Д. В. Полюсы политической активности российской молодежи : сравнение активистов провластных и оппозиционных движений // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2020. № 55. С. 203–215. DOI: 10.17223/1998863X/55/21
6. Гусева Н. В., Докучаева С. В. Деструктивные формы политической активности студенческой молодежи // Политический вектор – Л. Комплексные проблемы современной политики. 2016. № 1-2. С. 171–187.
7. Кружкова О. В., Воробьева И. В., Кривошёркова М. С. Политическая активность современной российской молодежи и маргинальные политические практики // Педагогическое образование в России. 2019. № 9. С. 22–31. DOI: 10.26170/po19-09-03
8. Алексеев С. А., Гаязова Э. Б., Ильясова Ф. Ф. Политическая активность и политическая идентичность молодежи в современных условиях // Казанский педагогический журнал. 2017. № 5 (124). С. 181–185.
9. Власенко Л. В. Самореализация молодежи в пространстве публичной политики // Экономика и предпринимательство. 2019. № 4 (105). С. 821–824.
10. Манова М. В. Отношение молодежи к политической культуре в современном обществе // Карельский научный журнал. 2020. Т. 9, № 3 (32). С. 93–96. DOI: 10.26140/knz4-2020-0903-0022
11. Стерляева Н. А. Некоторые аспекты социально-политической активности современной молодежи // Социология в современном мире: наука, образование, творчество : сб. ст. / под общ. ред. О. А. Колесниковой, Е. А. Попова. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2020. Вып. 12. С. 66–69.



12. Селезнева А. В. Ценностные ориентации и гражданско-политическая активность молодых российских патриотов // История и современное мировоззрение. 2020. Т. 2, № 3. С. 62–70. DOI: 10.33693/2658-4654/-2020-2-3-62-70
13. Логинова Л. В., Щербланова В. В., Суркова И. Ю. Концептуальная модель деструктивной гражданской активности студентов (на материалах исследований в Саратовской области) // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2019. № 6 (131). С. 246–255.
14. Пономарев А. А. Реализация общественной активности молодежи в российском регионе (на примере Саратовской области) // Вестник Поволжского института управления. 2018. Т. 18, № 3. С. 138–144. DOI: 10.22394/1682-2358-2018-3-138-144
15. Бочарова Е. Е. Представление личности о культурно-исторических фактах и их роли в детерминации социальной активности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 1. С. 22–35. DOI: 10.18384/2310-7235-2020-1-22-35
16. Shamionov R. M. The role of civic identity in the preferences of civil and political forms of social activity in Russian youth // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2020. Т. 17, № 3. С. 459–472. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-459-472>
17. Шамионов Р. М. Соотношение социальной активности и удовлетворенности базовых психологических потребностей, субъективного благополучия и социальной фрустрированности молодежи // Сибирский психологический журнал. 2020. № 77. С. 176–195. DOI: 10.17223/17267080/77/9
18. Заграничный А. И. Ситуативные и мировоззренческие факторы социально-политической активности молодежи // Общество : социология, психология, педагогика. 2018. Вып. 9 (53). С. 67–71. <https://doi.org/10.24158/spp.2018.9.13>
19. Бочарова Е. Е. Структурная организация регулятивных факторов различных форм социальной активности молодежи // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 28, № 4. С. 383–389.
20. Падун М. А., Котельникова А. В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 4. С. 98–106.
21. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М. : Смысл, 2000. 18 с.
- no. 3. pp. 65–68. Available at: https://online-science.ru/m/products/social_science/gid4034/pg0/ (accessed 21 September 2020) (in Russian).
3. Копачева Е. В., Котова К. А., Лисова С. Ю. Political activity of student youth: problems and trends. *Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art Issues of Theory and Practice*, 2017, no. 6-1 (80), pp. 82–86 (in Russian).
4. Klenova M. A. Protest Activity and Its Psychological Content in the Context of Young People's Socio-Political Activity. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 4, pp. 362–367 (in English). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-362-367>
5. Rudenkin D. V. Polarities of Russian youth's political activity: a comparison of activists of pro-government and opposition movements. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 2020, no. 55, pp. 203–215 (in Russian). DOI: 10.17223/1998863KH/55/21
6. Guseva N. V., Dokuchayeva S. V. Destructive forms of student's political activity. *Political vector – L. Complex problems of a modern policy*, 2016, no. 1-2, pp. 171–187 (in Russian).
7. Kruzhkova O. V., Vorobyeva I. V., Krivoschchkova M. S. Political activity of modern Russian youth and marginal political practices. *Pedagogical Education in Russia*, 2019, no. 9, pp. 22–31 (in Russian). DOI: 10.26170/po19-09-03
8. Alekseev S. A., Gayazova E. B., Ilyasova F. F. Political activity and political identity of youth in modern conditions. *Kazan Pedagogical Journal*, 2017, no. 5 (124), pp. 181–185 (in Russian).
9. Vlasenko L. V. Self-realization of youth in the space of public polic. *Journal of Economy and Entrepreneurship*, 2019, no. 4 (105), pp. 821–824 (in Russian).
10. Manova M. V. The attitude of young people to political culture in modern society. *Karelian Scientific Journal*, 2020, vol. 9, no. 3 (32), pp. 93–96 (in Russian). DOI: 10.26140/knz4-2020-0903-0022
11. Sterlyadeva N. A. Some aspects of socio-political activity of modern youth. *Sotsiologiya v sovremennom mire: nauka, obrazovaniye, tvorchestvo: sb. st.* Eds. O. A. Kolesnikova, E. A. Popova [O. A. Kolesnikova, E. A. Popova, eds. *Sociology in the Modern World: Science, Education, Creativity: Collection of Scientific Articles*]. Barnaul, Izdatel'stvo Altayskogo gosudarstvennogo universiteta, 2020, iss. 12, pp. 66–69 (in Russian).
12. Selezneva A. V. Value orientations and civil-political activity of young Russian patriots. *History and Modern Perspectives*, 2020, vol. 2, no. 3, pp. 62–70 (in Russian). DOI: 10.33693/2658-4654/-2020-2-3-62-70
13. Loginova L. V., Shcheblanova V. V., Surkova I. Yu. Conceptual model of students' destructive civic activity (based on the research materials in the Saratov region). *Saratov State Law Academy Bulletin*, 2019, no. 6 (131), pp. 246–255 (in Russian).
14. Ponomarev A. A. Youth social activity realization in a Russian region (by the example of the Saratov region).

References

1. Popova S. Yu., Selezneva A. V. Social activity of youth: status problems and for prospects development. *Personality Formation*, 2018, no. 2, pp. 96–103 (in Russian).
2. Kas'yanov V. V., Dashkevich G. V., Samygin S. I. Models of political socialization and electoral youth activity. *Humanities, Social-economic and Social Sciences*, 2017,



- Bulletin of the Volga Region Institute of Administration*, 2018, vol. 18, no. 3, pp. 138–144 (in Russian). DOI: 10.22394/1682-2358-2018-3-138-144
15. 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
 16. Shamionov R. M. The role of civic identity in the preferences of civil and political forms of social activity in Russian youth. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2020, vol. 17, no. 3, pp. 459–472 (in English). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-459-472>
 17. Shamionov R. M. The ratio of social activity and satisfaction of basic psychological needs, subjective well-being and social frustration of young people. *Siberian Journal of Psychology*, 2020, no. 77, pp. 176–195 (in Russian). DOI: 10.17223/17267080/77/9
 18. Zagranichny A. I. The situational and worldview factors in the social and political involvement of the youth. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2018, iss. 9 (53), pp. 67–71 (in Russian). <https://doi.org/10.24158/spp.2018.9.13>
 19. 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).
 20. Padun M. A., Kotel'nikova A. V. Modification of the research methodology for basic immunities by R. Yanoff-Bulman. *Psychological Journal*, 2008, no. 4, pp. 98–106 (in Russian).
 21. Leont'yev D. A. *Test smyslozhiznennykh oriyentatsiy (SZhO)* [Life Meaningful Orientation Test (LSS)]. 2nd ed. Moscow, Smysl Publ., 2000. 18 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 23.09.2020, после рецензирования 15.11.2020, принята к публикации 13.12.2020
Received 23.09.2020, revised 15.11.2020, accepted 13.12.2020

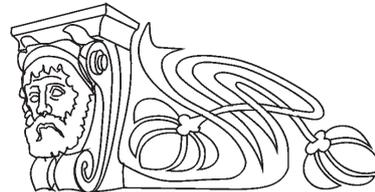


Научная статья

УДК 159.955

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-62-72>

Условия эффективности подсказок в решении проблемных задач художественного и научного содержания



А. А. Матюшкина[✉], М. И. Кунашенко

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия, 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11/9

Матюшкина Анна Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, aam_msu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4481-798X>

Кунашенко Марина Игоревна, студентка 6-го курса специализации «психология познания и деятельности субъекта», lanaya.croft@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5627-9587>

Аннотация. Анализируется проблема влияния подсказки на достижение решения творческих задач, условий, при которых она оказывается эффективной. Актуальность темы определяется контекстом детерминант и факторов, определяющих успешность решения творческих проблем. С позиции теории проблемных ситуаций выявляются условия позитивного влияния прямых и косвенных подсказок при решении задач разного содержания. В качестве условий рассматриваются различные характеристики субъекта мышления: со стороны интеллектуальной сферы – общий интеллект и глубина анализа, мотивационной – выраженность ситуативной познавательной потребности, личностной – характеристики, связанные с содержанием задачи. Цель – изучение условий эффективности подсказок в разрешении проблемных ситуаций разного содержания. Гипотезы: условием эффективности подсказок выступают: выраженность интереса к решению проблемных задач любого содержания; в решении научных проблемных задач – интеллектуальные характеристики; в решении художественных задач – характеристики личностные. В исследовании приняли участие 39 испытуемых: 27 студентов 1 и 2-го курсов факультета психологии Московского государственного университета, 12 человек – специалисты в области решаемых задач и представители других профессиональных областей, которые проводили экспертную оценку эффективности подсказок. Испытуемые решали по 8 проблемных задач научного и художественного содержания с подсказками, анализировалось 216 протоколов решений. Использовались следующие методики: для диагностики интеллектуальных особенностей – «Прогрессивные матрицы Равена», «Сложные аналогии», личностной сферы – методика самоактуализации личности, для оценки выраженности интереса – субъективное шкалирование. Показано, что субъективные условия эффективности подсказки разнятся в зависимости от содержания задачи и ее трудности для субъекта. Для большинства проблемных ситуаций научного содержания значимой оказалась прямая подсказка, условием ее эффективности – выраженность у субъекта интереса к решению. Для трудных проблемных ситуаций художественного содержания условием эффективности косвенной подсказки со стороны субъекта выступили глубина анализа, общий интеллект, личностные характеристики, которые связаны с пониманием содержания проблемы.

Ключевые слова: решение проблемных задач, проблемная ситуация мышления, условия эффективности подсказки

Информация о вкладе каждого автора. А. А. Матюшкина – методология, концепция, организация исследования, анализ данных, написание текста статьи; М. И. Кунашенко – организация исследования, сбор, обработка, анализ данных, описание процедуры и результатов в тексте статьи.

Для цитирования: Матюшкина А. А., Кунашенко М. И. Условия эффективности подсказок в решении проблемных задач художественного и научного содержания // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 62–72. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-62-72>

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

Article

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-62-72>

Conditions for effectiveness of prompts in solving challenging problems of artistic and scientific content

Anna A. Matyushkina[✉], Marina I. Kunashenko

Lomonosov Moscow State University, 11/9 Mochovaya St., Moscow 125009, Russia

Anna A. Matyushkina, aam_msu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4481-798X>

Marina I. Kunashenko, lanaya.croft@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5627-9587>

Abstract. The study analyzes the problem of the influence of prompts on the achievement of creative problem solution and conditions under which it is effective. The relevance of the topic is determined by the context of the determinants and factors that define success of



solving creative problems. From the standpoint of the problem situations theory, we revealed conditions for positive influence of direct and indirect prompts in solving problems of different content. Various characteristics of the subject of thinking are considered as conditions: from the perspective of the intellectual sphere, it is general intelligence and depth of analysis, while from the perspective of motivational sphere, it is manifestation of situational cognitive need, from the perspective of personality sphere, these are characteristics associated with the task content. The purpose is to study conditions for effectiveness of prompts in solving problem situations of different content. We propose the hypotheses stating that conditions for effectiveness of prompts are: manifestation of interest in solving challenging problems of any content; intellectual characteristics when solving scientific problems; personal characteristics when solving artistic problems. The sample consisted of 39 people: 27 students of the 1st and 2nd year of the Faculty of Psychology from Moscow State University and 12 specialists in the problem field. It also involved representatives of other professional fields, who carried out expert assessment of the effectiveness of prompts. The participants of the study solved 8 challenging problems of scientific and artistic content with prompts, 216 solution protocols were analysed. We used the following techniques: "Progressive matrices of Raven" and "Complex analogies" for diagnostics of intellectual features; the technique of self-actualization of personality for personality sphere diagnostics; subjective scaling for diagnostics of the assessment of interest manifestation. It is shown that subjective conditions for the effectiveness of the prompt are different depending on the content of the problem and on its difficulty for the subject. For most problematic situations of scientific content, a direct prompt turns out to be significant, and the condition for its effectiveness is the manifestation of the subject's interest in the solution. For difficult problematic situations of artistic content, the depth of analysis, general intelligence and personal characteristics of the subject, which are associated with understanding the content of the problem, are the conditions for the effectiveness of indirect prompts.

Keywords: challenging problem solving, problematic thinking situation, conditions for the effectiveness of a prompt

For citation: Anna A. Matyushkina, Marina I. Kunashenko. Conditions for effectiveness of prompts in solving challenging problems of artistic and scientific content. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 62–72 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-62-72>

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

Введение

Одним из актуальных аспектов исследования продуктивного, творческого мышления выступает анализ условий и факторов, способствующих решению субъектом задачи, проблемы или проблемной ситуации, к которым относится подсказка. Впервые данная тема была поднята в гештальт-психологии М. Вертгеймером [1], К. Дункером [2] в связи с особым пониманием продуктивного мышления, протекающего как переструктурирование проблемной ситуации через инсайт в отсутствие у субъекта «прямого» опыта решения задач такого типа. Именно в новой, неизвестной для субъекта ситуации возникает необходимость в подсказке, облегчающей понимание принципа решения. В связи с этим в гештальт-психологии был предложен ряд приемов, которые выполняли функцию подсказки: задачи-подсказки, содержащие функциональное решение; методика «рассуждения вслух», способствующая пониманию сути проблемы и ее контекста; активная позиция экспериментатора, направляющего процесс решения. Такие приемы оказались эффективными и в дальнейшем стали активно использоваться как исследователями творческого мышления, так и педагогами в практике обучения.

Однако ряд вопросов, поднятых в гештальт-психологии, остался открытым. Результаты исследования творческого мышления показали, что не все испытуемые достигают решения, в том числе с подсказкой, тем самым поставив вопрос об условиях ее эффективности со стороны как субъекта, так и объекта решения. Объектная проблематика активно исследуется в психологии мышления, например в рамках когнитивного

подхода: анализируются тип решаемой задачи, момент предъявления подсказки, вид – эмоциональная, негативная, имплицитная, – форма и содержание [3–6]. Подсказка, как правило, предъявляется извне, проблемными экспериментальными выступают творческие задачи, которые решаются «одномоментно», симульганно: решение анаграмм, установление оригинальных ассоциаций в задачах С. Медника (RAT – тест отдаленных ассоциаций), опознание фигур по фрагменту или двойственных изображений. Например, в исследовании Е. А. Валуевой, А. Е. Мосинян, Е. М. Лаптевой [3] анализируется влияние эмоциональной подсказки на успешность решения задач-анаграмм. Под эмоциональной понимается «внешняя» подсказка, не имеющая прямого отношения к решению основной задачи, не связанная с эмоциональным состоянием и эмоциями субъекта в процессе решения. Показано, что такая подсказка позитивно влияет на точность, но не меняет времени решения. В рамках деятельностного подхода, в смысловой теории мышления О. К. Тихомирова [7], напротив, специально изучались интеллектуальные эмоции, включенные в процесс решения задачи. Было показано, что именно такие эмоции выполняют эвристическую функцию, предшествуя «ага-реакции» до формулировки принципа или окончательного решения в речевой форме, тем самым выступая содержательной «внутренней» эмоциональной подсказкой, направляющей дальнейший ход решения.

К факторам подсказки могут быть отнесены процессы предвосхищающего внимания. В исследовании А. А. Медынцевой, П. А. Сабашова, А. А. Когана и др. [8] в задачах на решение ана-



грамм была обнаружена связь между предвосхищающим вниманием, которое формировалось в предварительной серии, и скоростью решения задачи аналитическим способом, что может быть интерпретировано как создание специального условия-подсказки, влияющего на успешность решения. Заметим, что решение творческих профессиональных проблем протекает сукцессивно, длительно, подсказки извне редки, что ставит вопрос о создании экспериментального материала другого типа, позволяющего моделировать данную реальность.

Вопрос о характеристиках субъекта, который может найти решение продуктивной, творческой задачи, оказался значимым для деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна [9], А. Н. Леонтьева [10], в котором мышление понимается как форма субъект-объектного взаимодействия. Многих исследователей разных подходов он привел к необходимости изучения как интеллектуальных, творческих способностей, обеспечивающих решение, так и других личностных характеристик. Исследуются разные уровни и типы креативности, интеллекта (предметная/ый, эмоциональная/ый) как характеристики субъекта, которые соотносятся с особенностями выявления и использования им подсказки. Так, в работах Т. В. Корниловой [11] показано существенное влияние толерантности к неопределенности и эмоционального интеллекта на принятие решений в условиях решения задач с подсказками: берущие подсказку характеризуются толерантностью к неопределенности, сниженными показателями эмоционального интеллекта.

Гештальтпсихология поставила вопрос об особенностях процесса: всегда ли творческое решение находится через инсайт и каковы условия подсказки для решения в ситуациях, когда решается творческая задача? Подробно этот вопрос исследовался Я. А. Пономаревым, который показал, что одним из значимых условий выявления и использования подсказки выступает сохранение субъектом интереса к решению после того, как исчерпаны известные, старые способы [12]. Со стороны процесса важны момент предъяснения наводящей задачи после основной и ее содержание – принцип, а не окончательное решение. В исследованиях А. В. Брушлинского на материале решения физической задачи с задачами-подсказками было показано, что продуктивное решение как построение прогноза ситуации является результатом процессов анализа и синтеза и связано с немгновенным инсайтом [13]. В современных исследованиях этот вопрос также активно обсуждается в контексте проблемы взаимодействия осознаваемого-неосознаваемого уровня решения творческой задачи. Так, Е. А. Валуева, Д. В. Ушаков предлагают сигнальную модель инсайта [14], суть которой состоит в том, что инсайт выступает сигналом

о нахождении в неосознаваемом того звена, которое необходимо для решения. В исследованиях О. В. Науменко, В. М. Аллахвердова, В. А. Гершкович и др. [15] в качестве причины, затрудняющей решение творческой задачи, рассматривается невозможность осознания человеком подсказки. Показано, что смена контекста (паузы в решении, разные виды прайминга) облегчает возможность перевода ранее неосознаваемого опыта в сознание, выполняя тем самым функцию подсказки в решении.

Осталась неразрешенной проблема роли прошлого опыта в решении творческой задачи: нужно ли «лишать» субъекта опоры на прошлый опыт в решении «дункеровских» продуктивных задач, избегая функциональной фиксированности, или же непрямы знания по отношению к решению составляют тот фон, на котором разворачивается «фигура» задачи. Этот вопрос отражен в современных исследованиях. Например, в работе И. Ю. Владимировой, О. В. Павлищак показано, что установочная серия в решении творческих задач может выступать как подсказка, выполняя эвристическую функцию, или же фиксировать субъекта на прошлом опыте решения [16].

На эти и другие вопросы также ищет ответы А. М. Матюшкин в своей теории проблемных ситуаций. Как и в гештальтпсихологии, в данной теории изучается особый класс ситуаций продуктивного мышления, требующих открытия нового, неочевидного звена. Но, в отличие от гештальтпсихологов, решение проблемной задачи всегда требует специальных знаний (задачи «неизмеряемый сосуд», «универсальная пробка», «системы счисления», физика, геометрия, математика) [17, с. 105, 110, 117]. Процесс решения протекает как анализ и синтез, может содержать или нет момент инсайта, в том числе «немгновенного». Согласно модели А. М. Матюшкина, талантливый профессионал сталкивается с реальной проблемой, переживаемой как личностная проблемная ситуация, разрешение которой требует возникновения семантического гештальта. Профессионал обязательно обладает соответствующими знаниями и опытом (профессиональным «языком»), без которого невозможно создание творческого продукта [17, с. 201]. Тогда по отношению к решению творческих проблем профессиональным субъектом можно предположить, что подсказка для решения существует всегда, но возможность ее использования возникает при определенных условиях как со стороны субъекта, так и со стороны содержания проблемы. Нахождение решения обеспечивается возникновением особого состояния субъекта – проблемной ситуации мышления, включающей ситуативную познавательную потребность, переживаемую как интерес. Именно познавательная потребность «запускает» тот или иной ресурс со стороны познавательной



(интеллект, креативность, знания), личностной сфер, необходимый для решения. С точки зрения С. Л. Рубинштейна, «этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс... Разрешение задачи является естественным завершением мыслительного процесса. Всякое прекращение его, пока эта цель не достигнута, будет испытываться субъектом как срыв или неудача» [9, с. 317].

Проведенное нами исследование представляет попытку ответить на вопрос о тех характеристиках субъекта, которые обеспечивают решение проблемных задач разного содержания – художественного и научного, – требующих, по мнению В. В. Знакова, разных форм [18, с. 391] и типов понимания. Именно эти характеристики выступают условием со стороны субъекта в «вычерпывании» подсказки и использовании ее для успешного решения проблемы.

Цель – изучение условий эффективности подсказок в разрешении проблемных ситуаций разного содержания, предмет – субъектные и личностные условия эффективности подсказки. При этом с опорой на модель решения творческой проблемы А. М. Матюшкина рассматриваются два вида подсказок – прямые и косвенные, которые всегда составляя контекст задачи и могут быть выявлены с помощью особых форм анализа. Прямая подсказка акцентирует центральные смысловые отношения (например, ключевые для понимания смысла фразы), косвенная лишь указывает на смысловой контекст (например, жанр литературного произведения, его название, автор). Материал исследования – протоколы решения субъектом проблемных задач научного и художественного содержания (216 протоколов).

Гипотезы:

1. Условием эффективности подсказки является выраженность у субъекта интереса к решению.

2. Различные личностные характеристики выступают условием эффективности подсказки в зависимости от содержания задачи.

3. Интеллектуальные характеристики выступают условием эффективности подсказки в разрешении трудных проблемных ситуаций.

Материалы и методы

Участники. В исследовании приняли участие 39 испытуемых – 12 в экспертной и 27 в исследовательской серии. В экспертной серии было две группы по 6 человек, в каждой из которых – по три специалиста в области решаемых задач и по три неспециалиста. Для художественных литературных задач экспертную группу составили учитель русского языка и литературы (стаж / опыт работы в данной области профессиональной деятельности 25 лет, возраст

47 лет), редактор научной и учебной литературы (стаж 33 года, возраст 72 года), учитель русского языка и литературы (стаж 35 лет, возраст 55 лет); три неспециалиста – музыковед, преподаватель музыкальной литературы и сольфеджио (стаж 28 лет, возраст 52 года), психолог, преподаватель психологии (стаж 7 лет, возраст 31 год), инженер, менеджер проектов (стаж 21 год, возраст 49 лет). Для научных психологических задач – два аспиранта психологического факультета Московского государственного университета (возраст 24 и 25 лет соответственно), один преподаватель психологии (стаж 5 лет, возраст 29 лет), три неспециалиста – преподаватель биологии (стаж 23 года, возраст 46 лет), художник-аниматор (стаж 4 года, возраст 22 года), инженер, менеджер проектов (стаж 21 год, возраст 49 лет).

В исследовательской серии участвовали 27 студентов-психологов факультета психологии МГУ: 12 студентов 1-го курса (возраст 18–19 лет), изучающих на момент проведения исследования курс «Введение в психологию»; 15 студентов 2-го курса (возраст 19–20), изучающих курс «Психология мышления и речи».

Методики. Тест интеллекта «Прогрессивные матрицы Равена» (стандартный черно-белый вариант) оценивает общую способность выявлять логические закономерности на невербальном материале [19], тест «Сложные аналогии» диагностирует возможности понимания и установления сложных логических отношений [20, с. 131–133], методика самоактуализации личности «САМО-АЛ» [21, с. 426–433] – опросник А. В. Лазукина (в адаптации Н. Ф. Калиной, 2002) – определяет степень выраженности у субъекта черт самоактуализирующейся личности. Для оценки уровня психологических знаний в исследовании использовался тест, состоящий из 20 вопросов по всем разделам общей психологии, на выполнение которого отводилось до 10 минут.

Методы. Для обработки результатов использовались метод экспертной оценки, сравнительного анализа, корреляционного анализа (критерий Спирмена), односторонний дисперсионный анализ Краскела – Уоллиса.

Описание процедуры. В исследовании, состоящем из двух серий – экспертной и исследовательской, – все респонденты решали по 4 проблемные задачи научного психологического и художественного литературного содержания (8 задач) с подсказками, отвечая письменно на проблемные вопросы. В задачах гештальтного типа необходимо по отрывку текста понять смысл ситуации / произведения в целом в соответствии с авторским замыслом. В экспертной серии респонденты дополнительно к решению выполняли оценку эффективности того или иного вида подсказки. Экспертов просили оценить, в какой степени являются подсказкой к пониманию



смысла отрывка и рассказа его название, жанр, ключевые для понимания смысла фразы, заложенные автором произведения (от 1 балла – «точно

не являются подсказкой» до 5 – «точно являются подсказкой»), указание фамилии автора (да или нет) (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Средние значения экспертной оценки эффективности подсказок
Average values of expert assessment of the prompt effectiveness

Эксперты	Оценка эффективности подсказок для задач художественного содержания			Оценка эффективности подсказок для задач научного содержания	
	Ключевые фразы	Название	Жанр	Ключевые фразы	Название
Неспециалисты	4	2,75	2,33	4,33	2,92
Специалисты	4,69	4,77	4,09	4,78	3,83

Результаты показывают: для неспециалистов главная в решении прямая подсказка – выявление ключевых фраз; для специалистов в качестве подсказок наряду с прямыми выступают косвенные – название произведения и его жанр. Все эксперты, являющиеся специалистами в области литературы (12 из 12 ответов «да»), и большинство неспециалистов (9 из 12) отметили, что указание автора выступает косвенной подсказкой к пониманию смысла рассказа. Как и в решении литературных задач для неспециалистов главной для понимания и решения выступила прямая подсказка, специалисты как подсказку рассматривают косвенную.

Таким образом, неспециалисты в решении всех проблемных задач опираются только на прямые подсказки, специалисты – на прямые и косвенные, которые для них примерно одинаково эффективны в достижении успешного решения. Отвечая на фундаментальный вопрос о роли прошлого опыта в решении задач, требующих открытия неочевидного звена, следует отметить, что опыт специалистов расширяет возможности достижения творческого решения с опорой на разные виды подсказок.

В исследовательской серии респонденты дополнительно после решения оценивали степень выраженности интереса к каждой задаче, уверенности в правильности своего ответа (по 5-балльной шкале) и выполняли методики диагностики интеллекта и личности.

Материалом для проблемных задач художественного содержания выступила методика «Понимание смысла отрывка художественного текста» [22]. В данном исследовании использованы отрывки из рассказов А. П. Чехова «Толстый и тонкий», «Крыжовник», «Злоумышленник», В. М. Шукшина «Экзамен». В литературных задачах подсказка была представлена в форме вопросов, которые требовали обнаружения ключевых для понимания смысла фраз в тексте, заложенных автором произведения, и объяснения смысла названия произведения на основе понимания отрывка. Испытуемым давалась следующая инструкция: «Напишите кратко, как Вы поняли

смысл отрывка? Есть ли в тексте ключевые для понимания смысла фразы? Укажите их. В чем смысл ситуации в целом? Почему рассказ получил такое название?».

Материалом для задач научного содержания выступили фрагменты классических текстов по психологии мышления и интеллекта, прочитав которые, испытуемый должен был ответить на вопросы, касающиеся понимания смысла отрывка и ситуации / теории в целом, ее анализа и прогноза – методика «Понимание смысла отрывка научного текста» [23]. Для задач был использован следующий материал: таблица «Среднее значение IQ у приемных и родных детей в зависимости от профессии их отцов» из «Энциклопедии для детей» (2008, т. 18, ч. 2), фрагменты текстов из книг Е. П. Ильина «Психология творчества, креативности, одаренности»; Л. С. Выготского «Мышление и его развитие в детском возрасте», В. Н. Дружинина «Психология общих способностей» – о модели интеллекта Ч. Спирмена. Для дальнейшей обработки научным задачам были даны соответствующие названия: «IQ», «Креативность и интеллект», «Мышление» и «G-фактор». В качестве подсказок выступали вопросы о необходимости выявить в тексте и подчеркнуть ключевые для понимания смысла фразы и озаглавить данный текст.

Успешность решения всех задач оценивалась уровнем (глубиной) понимания по отношению к эталонному ответу, заложенному автором, в баллах от 1 – непонимание до 4 – полное и глубокое понимание смысла отрывка и ситуации в целом в соответствии с замыслом автора. Ответы респондентов оценивались тремя экспертами в решении литературных (три специалиста по литературе) и научных психологических проблемных задач (три специалиста в области психологии). Коэффициент конкордации по отношению к решению художественных и научных задач равен 0,795, что говорит о высокой согласованности экспертных оценок и позволяет рассматривать предложенную систему оценок успешности как достоверную.



Средние значения самооценок интереса во всех задачах оказались выше 3,5 балла из 5, что говорит о возникновении проблемных ситуаций. При этом наибольший интерес вызвали неизвестные и трудные задачи – в литературных задачах «Экзамен» (3,9), которая требовала в ответе дивергентных решений, в научных – задача «Интеллект и креативность» (3,7), которая предполагала сопоставительный анализ понятий, конструкторов и реальности интеллекта и креативности.

Ответы испытуемых были разделены на четыре группы в зависимости от уровня успешности решения задач (1–2 балла – низкая, 3–4 балла – высокая) и обнаружения и использования ими подсказки в решении: успешно решившие с подсказкой (1), успешно решившие без опоры на подсказку (2), неуспешно решившие без подсказки (3), неуспешно решившие с подсказкой (3)

(в табл. 2 представлено количество испытуемых по группам). Наиболее трудной для понимания и решения из литературных выступила проблемная задача «Крыжовник» (17 человек попали в группу низкоуспешных), наименьшую трудность представляла задача «Толстый и тонкий» (15 человек попали в группу высокоуспешных), средней трудности оказались задачи «Злоумышленник» и «Экзамен» (по 12 человек попали в группу высокоуспешных). Наиболее трудными для понимания и решения среди научных выступили задачи «IQ» (21 человек попал в группу низкоуспешных) и «G-фактор» (20 человек попали в группу низкоуспешных), задача «Мышление» оказалась средней трудности (17 человек попали в группу низкоуспешных), наименьшую трудность представляла задача «Интеллект и креативность» (19 человек попали в группу высокоуспешных).

Таблица 2 / Table 2

**Успешность решения проблемных задач и подсказка
Success in solving challenging problem and prompts**

Группы с разной успешностью решения и использованием подсказки	Задачи							
	литературные художественные				научные психологические			
	Толстый и тонкий	Крыжовник	Злоумышленник	Экзамен	IQ	Интеллект и креативность	Мышление	G-фактор
Успешно решили с подсказкой (группа 1)	11	8	7	7	3	17	9	5
Успешно решили без подсказки (группа 2)	4	2	5	5	3	2	1	2
Неуспешно решили с подсказкой (группа 3)	8	7	8	3	5	3	10	12
Неуспешно решили без подсказки (группа 4)	4	10	7	12	16	5	7	8

Как показывают представленные результаты, подсказка играет разную роль в решении в зависимости от трудности задачи. Например, в решении литературных только два испытуемых смогли успешно решить задачу «Крыжовник» без опоры на подсказку, в задаче «Экзамен» – 12 человек из 15 в низкоуспешной группе подсказку не обнаружили; в решении нетрудной задачи «Злоумышленник» практически нет влияния подсказки на успешность решения.

В решении научных задач всего 8 респондентов, успешно решивших без подсказок, что значительно меньше, чем в литературных (16 человек). Дополнительно следует отметить, что среди всех протоколов обнаружены случаи решения, когда респонденты выявляют прямую подсказку (ключевые фразы), но не используют ее при формулировании ответа (26 случаев из 108 – в литературных, 30 из 108 – в научных), что может свидетельствовать о неосознаваемом ее участии в решении.

Результаты и их обсуждение

Успешность решения и подсказка

Корреляционный анализ выявил связь между успешностью разрешения проблемных ситуаций и обнаружением подсказки по отношению к трудным проблемным ситуациям литературного содержания и ко всем проблемным ситуациям научного психологического содержания. Так, успешность решения наиболее трудных литературных задач «Крыжовник» ($r = 0,394, p < .05$) и «Экзамен» ($r = 0,410, p < .05$) связана с обнаружением подсказки. Успешность решения задачи «Крыжовник» также связана с уверенностью в правильности своего ответа ($r = 0,492, p < .01$). Вероятно, обнаружившие подсказку испытуемые становятся более уверенными в окончательной оценке правильности своего ответа. Для задачи «Экзамен» подобной связи не установлено, что может объясняться особенностями формулировки требований и условий задачи: с одной стороны,



решение предполагало дивергентные ответы, в которых субъект не может быть до конца уверен, с другой – в условиях не было задано подсказки в форме одной авторской «ключевой фразы», подсказка состояла в нескольких фразах, которые были связаны с анализом динамики эмоционального состояния героев. Успешность решения всех проблемных ситуаций научного содержания

связана с обнаружением подсказки (табл. 3). Дополнительный корреляционный анализ показал, что в решении наиболее трудной научной проблемной ситуации IQ успешность связана с опорой на косвенную подсказку ($r = 0,385, p < .05$); в остальных случаях – с опорой на прямые (для задачи «Креативность и интеллект» $r = 0,422, p < .05$, «Мышление» $r = 0,401, p < .05$).

Таблица 3 / Table 3

Связь интереса к решению научных задач с успешностью, обнаружением подсказки и уверенностью в правильности ответа
Relationship of interest in solving scientific problems with success, prompt detection and confidence in the correctness of the answer

Выраженность интереса к задаче	Успешность решения	Обнаружение подсказки	Уверенность в правильном ответе
IQ	0,607**	0,443*	0,592**
Интеллект и креативность	0,451*	0,057	0,574**
Мышление	0,431*	0,391*	0,436*
G-фактор	0,395*	0,016	0,660**

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

Интерес как условие эффективности подсказки

Проведенный корреляционный анализ (см. табл. 3) показал, что успешность решения всех проблемных задач научного содержания значимо положительно связана с выраженностью интереса к решению, выраженность интереса – с уверенностью в решении. Следует отметить, что в решении художественных задач соответствующих корреляций не выявлено.

В отношении решения трудной научной задачи «IQ» выявлены различия между группами по выраженности ситуативного интереса к решению ($H = 0,018, p < .05$). Группы 1 и 2, обнаружившие подсказку, характеризуются более высоким показателем (4 и 4,7 из 5 соответственно), чем группа, не обнаружившая подсказки (3 из 5). Данная задача является наиболее трудной для испытуемых, так как не имеет ключевых фраз, способствующих пониманию, требует для решения проведения особого научного анализа. Вероятно, выраженность интереса «запускает» ресурс анализа, что в конечном итоге приводит к обнаружению подсказки. Большинство испытуемых, которым было не столь интересно решать задачи, не опирались на анализ, а просто декларировали ответ, знакомый им из курса психогенетики. Данный результат согласуется с исследованием Я. А. Пономарёва о сохранении интереса к решению задач на догадку как условия эффективности подсказки и достижении творческого решения. Для задачи «Мышление» также были обнаружены различия между группами по выраженности интереса к

решению ($H = 0,026, p < .05$): группы, обнаружившие подсказку (1 и 2), демонстрируют более высокие значения (3,5 и 4,1 из 5 соответственно), чем группа, не обнаружившая подсказки (2,9 из 5).

В решении проблемных задач художественного содержания не установлено прямой связи эффективности подсказки с выраженностью интереса, в том числе корреляционной. В аналогичном по дизайну исследовании А. А. Матюшкиной, А. Г. Каменевой [24] было показано, что в музыкальных проблемных задачах интерес коррелирует с наличием сходных с проблемной ситуацией переживаний в жизни, что, видимо, и определяет затем успешность решения. Возможно, связь между интересом, отражающим переживание ситуативной потребности познания, успешностью и подсказкой в разрешении проблемных ситуаций художественного литературного содержания, носит более опосредованный, косвенный характер. Проблемные задачи художественного содержания для решения требуют анализа эмоционального контекста, «понимания-постижения», которое, по мнению В. В. Знакова, «основано на мотивации преобразования себя, самопонимания субъекта...» [18, с. 412]. Следует отметить и возможное влияние процедуры оценки интереса, которая проводилась после решения задачи. Вероятно, динамика выраженности интереса в решении литературных задач более косвенна, сложна и требует иной формы оценки, поэтому организация процедуры не позволила обнаружить связей между интересом и успешностью решения художественных проблемных задач.



Личностные характеристики как условие эффективности подсказки

В качестве условия эффективности подсказки в разрешении проблемных ситуаций на художественном литературном материале могут выступать различные личностные характеристики в зависимости от содержания задачи. В табл. 4 представлены различия между тремя группами с разной успешностью по личностным характе-

ристикам методики «САМОАЛ». Респонденты, которые обнаружили подсказку и успешно разрешили проблемную ситуацию, составили группу 1, в которой подсказка оказалась эффективна; респонденты, которые обнаружили подсказку, но не смогли успешно разрешить проблемную ситуацию, – группу 2, в которой подсказка оказалась неэффективной; респонденты, которые не обнаружили подсказку и не решили задачу, – группу 3.

Таблица 4 / Table 4

Различия между группами 1, 2, 3 в разрешении проблемных ситуаций художественного содержания по личностным характеристикам методики «САМОАЛ»

Differences between groups 1, 2, 3 in solving problem situations of artistic content according to personal characteristics of the personal self-actualization technique

Личностная характеристика	Литературная задача			
	Толстый и тонкий	Крыжовник	Злоумышленник	Экзамен
Потребность в познании	0,942	0,434	0,475	0,235
Креативность	0,980	0,179	0,864	0,287
Автономность	0,131	0,207	0,027**	0,101
Спонтанность	0,248	0,009*	0,522	0,475
Самопонимание	0,041**	0,790	0,270	0,477
Гибкость в общении	0,125	0,022**	0,346	0,392

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

Установлены различия между группами в выраженности характеристики «самопонимание» для литературной задачи «Толстый и тонкий». Группы, обнаружившие подсказку (1 и 2), характеризуются более высокими показателями по данному параметру (46,4 и 58,6 из 100 соответственно), а группа 3, не обнаружившая подсказку, – более низким (30 из 100). Низкий балл по шкале самопонимания свойствен людям неуверенным, ориентирующимся на мнение окружающих. Возможно, ориентация на социальную желательность препятствует выявлению подсказки в данной задаче, которая для понимания и решения требует независимой позиции.

В отношении решения наиболее трудной литературной задачи «Крыжовник» есть различия между группами в выраженности характеристики «спонтанность». Группы, обнаружившие подсказку (1 и 2), характеризуются более высоким показателем по данному параметру (47,5 и 57,1 из 100 соответственно), чем группа 3, не обнаружившая подсказки (34,7 из 100). Спонтанность как характеристика самоактуализирующейся личности может быть понята как внутренняя свобода, естественность, искренность, которые важны для понимания смысла драматичного рассказа. Для этой же задачи обнаружены различия между группами в выраженности характеристики «гибкость в общении», которая связана с отсутствием

социальных стереотипов: группы, обнаружившие подсказку, демонстрируют большую гибкость (57,5 и 60 из 100 соответственно), чем группа, не обнаружившая подсказки (39 из 100). Возможно, наличие социальных стереотипов у группы 3 мешает понять замысел автора и обнаружить заложенную подсказку. Корреляционный анализ также подтвердил, что обнаружение подсказки в задаче «Крыжовник» связано со спонтанностью ($r = 0,478, p < .05$) и гибкостью в общении ($r = 0,415, p < .05$).

В отношении решения литературной задачи «Злоумышленник» выявлены различия между группами по выраженности характеристики «автономность», которая говорит о субъекте как независимом и свободном, в том числе от чужого мнения. Группа 1, обнаружившая подсказку и успешно разрешившая проблемную ситуацию, характеризуется высоким показателем (75,3 из 100), в то время как менее успешные группы 2 и 3 – средними (50,7 и 41,3 из 100 соответственно). Данная характеристика, вероятно, позволяет взглянуть более успешным в решении респондентам на главного героя произведения с разных точек зрения, уловить иронию в названии, не обвинять главного героя, давая социально одобряемый ответ.

Для трудной научной психологической проблемной задачи «G-фактор» обнаружено



парадоксальное различие между группами по выраженности потребности в познании как характеристики личности ($H = 0,023$, $p < .05$), связанной с ориентацией на бытийное познание, открытостью для новых впечатлений, с бескорыстным стремлением узнать новое. Группа, обнаружившая подсказку и успешно разрешившая проблемную ситуацию, характеризуется более низким (!) показателем по данной шкале (38 из 100), в то время как менее успешные группы (2 и 3) – более высокими показателями (60 и 65,7 из 100 соответственно). Данный результат, возможно, объясняется тем, что в разрешении научных проблемных ситуаций специалистами более важен длительный и устойчивый интерес к самой проблеме – проблемная доминанта А. М. Матюшкина [17], поисковая доминанта Я. А. Пономарева [12], – нежели общая ориентация на познание как характеристика личности. Различий между группами по другим характеристикам методики «САМОАЛ» в отношении решения научных проблемных задач не было обнаружено.

Интеллектуальные характеристики субъекта как условие эффективности подсказки

Корреляционный анализ показал, что обнаружение подсказки в литературной проблемной задаче «Экзамен» связано с общим интеллектом (прогрессивные матрицы Равена [$r = 0,560$, $p < .01$]) и со способностью к логическому мышлению (сложные аналогии [$r = 0,520$, $p < .01$]). Проведенный сравнительный анализ между группами по интеллектуальным характеристикам для решения литературных задач выявил различия только в отношении трудной и незнакомой для респондентов задачи «Экзамен»: по общему интеллекту (прогрессивные матрицы Равена ($H = 0.022$, $p < .05$) обнаружившие подсказку группы 1 и 2 характеризуются более высоким показателем (54,3 и 54 из 60 соответственно), чем группа 3, не обнаружившая подсказки (48,9 из 60). По способности к анализу (сложные аналогии [$H = 0.032$, $p < .05$]) группы 1 и 2, обнаружившие подсказку, также демонстрируют более высокие результаты (17,3 и 15,1 из 20 соответственно) в сравнении с группой, не обнаружившей подсказки (12,2 из 20). В отношении решения научных задач значимых связей между интеллектуальными характеристиками и использованием подсказки в решении не выявлено.

Заключение

Таким образом, полученные в исследовании результаты позволяют сделать следующие выводы, которые частично подтверждают и уточняют заявленные гипотезы.

1. Выраженность у субъекта ситуативного интереса к решению является условием эффек-

тивности прямой подсказки в разрешении проблемных ситуаций научного содержания.

2. Личностные характеристики – автономность, гибкость, самопонимание, спонтанность – выступают условием эффективности прямой подсказки в разрешении проблемных ситуаций художественного содержания.

3. Глубина анализа выступает условием эффективности косвенной подсказки в разрешении трудных проблемных ситуаций художественного содержания.

4. Общий интеллект выступает условием эффективности косвенной подсказки в разрешении трудных проблемных ситуаций художественного содержания.

В исследовании предпринята попытка смоделировать процессы разрешения творческих проблем субъектом в контексте его профессиональной деятельности. Результаты показывают, что внешние причины в форме прямых и косвенных подсказок, «заложенных» в решение проблемной задачи, действуют через призму внутренних условий личности – интеллекта, глубины анализа со стороны познавательной сферы, личностных характеристик, таких как самопонимание, внутренняя свобода. При этом своеобразным «драйвером» процесса успешного решения выступает активность субъекта, связанная с познавательной потребностью, проявляющаяся разной степенью выраженности интереса в отношении научных проблем. В отношении проблем художественного содержания со стороны субъекта возможным мотивационным ресурсом выступает потребность самопознания, которая позволяет использовать «внешние» подсказки как «внутреннее» средство решения проблемы.

Выводы позволяют сформулировать обобщенные практические рекомендации к обеспечению условий для успешного решения проблемы взрослым профессиональным субъектом. К ним относится создание предварительного профессионального контекста для решения творческой проблемы на основе соответствующего данной профессиональной области знания, опыта. Он позволяет использовать косвенные подсказки, «заложенные» в проблему, расширяя возможности достижения творческого продуктивного решения. Интеллектуальный диалог в форме проблемных вопросов служит условием для глубокого понимания и «вычерпывания» подсказки из контекста проблемы. Можно предположить, что создание таких условий процесса решения, в том числе с использованием подсказок, изменяет и самого субъекта со стороны как интеллектуальной, так и личностной сферы. Это положение представляется значимым для понимания развития мышления и личности взрослого субъекта в контексте его творческой профессиональной деятельности.



Библиографический список

1. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление / пер. с англ.; общ. ред. С. Ф. Горбова, В. П. Зинченко. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
2. *Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 86–234.
3. *Валуева Е. А., Мосинян А. Е., Лаптева Е. М.* Эмоциональная подсказка и успешность решения задач // Экспериментальная психология. 2013. Т. 6, № 3. С. 5–15.
4. *Валуева Е. А., Лаптева Е. М.* Феномен подсказки при решении задач: взгляд со стороны психологии творчества. Часть 2. Эффекты подсказки в решении сложных когнитивных задач // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 3. С. 140–162.
5. *Медынцева А. А., Колбенева М. Г., Питт С. А.* Влияние имплицитной подсказки на решение «озарением» в задаче на разгадывание анаграмм // Вестник науки и образования. 2017. № 2 (26). С. 109–116. DOI: 10.20861/2312-8089-2017-26-002
6. *Медынцева А. А.* Влияние имплицитной подсказки на автоматические процессы обработки информации в задаче на решение анаграмм // Экспериментальная психология. 2017. Т. 10, № 1. С. 23–37. DOI: 10.17759/exrpsy.2017100103
7. *Васильев И. А., Поплужный В. Л., Тихомиров О. К.* Эмоции и мышление. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 192 с.
8. *Медынцева А. А., Сабадош П. А., Коган А. А., Москвина В. Д., Немирова С. А., Каютина Д. В.* Роль предвосхищающего внимания в инсайтных и неинсайтных решениях в задаче на решение анаграмм // Национальный психологический журнал. 2020. № 1 (37). С. 66–77. DOI: 10.11621/nprj.2020.0107
9. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
10. *Леонтьев А. Н.* Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000. 511 с.
11. *Корнилова Т. В.* Толерантность к неопределенности и эмоциональный интеллект при принятии решений в условиях подсказки // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 4. С. 19–36.
12. *Пономарев Я. А.* Психология творческого мышления. М.: АПН РСФСР, 1960. 345 с.
13. *Брушлинский А. В.* Мышление и прогнозирование. М.: Мысль, 1979. 230 с.
14. *Валуева Е. А., Ушаков Д. В.* Сигнальная модель инсайта // Современные исследования интеллекта и творчества / под ред. А. Л. Журавлева, Д. В. Ушакова, М. А. Холодной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 15–48.
15. *Науменко О. В., Аллахвердов В. М., Гершкович В. А., Филиппова М. Г., Костина Д. И.* Создание нового контекста как способ решения творческой задачи // Современные исследования интеллекта и творчества / под ред. А. Л. Журавлева, Д. В. Ушакова, М. А. Холодной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 65–78.
16. *Владимиров И. Ю., Павлицак О. В.* Преодоление фиксированности как возможный механизм инсайтного решения // Современные исследования интеллекта и творчества / под ред. А. Л. Журавлева, Д. В. Ушакова, М. А. Холодной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 48–65.
17. *Матюшкин А. М.* Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учеб. пособие / под ред. А. А. Матюшкиной. М.: ИД «Международные отношения», 2017. 226 с.
18. *Знаков В. В.* Психология понимания мира человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 488 с.
19. *Равен Дж. К.* Стандартные прогрессивные матрицы серии А, В, С, Д, Е. М.: Когито-Центр, 2006. 60 с.
20. *Альманах психологических тестов.* М.: КСП, 1995. 397 с.
21. *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 488 с.
22. *Матюшкина А. А.* Уровни решения проблемного задания как отражение глубины мышления // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2015. № 3. С. 93–107.
23. *Матюшкина А. А., Кунашенко М. И.* Креативность как предпосылка разрешения проблемных ситуаций // Актуальные проблемы психологического знания. 2019. № 1 (50). С. 61–72.
24. *Матюшкина А. А., Каменева А. Г.* Роль эмоционального интеллекта в решении проблемных задач художественного содержания (на литературном и музыкальном материале) // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 1056–1066.

References

1. *Vertgeymer M.* *Produktivnoye myshleniye. Obssh. red. S. F. Gorbova, V. P. Zinchenko* [Productive Thinking. S. F. Gorbova, V. P. Zinchenko, total ed.]. Moscow, Progress Publ., 1987. 336 p. (in Russian).
2. *Dunker K.* Psychology of Productive Thinking. In: *Psikhologiya myshleniya* [A. M. Matyushkin, ed. Psychology of Thinking]. Moscow, Progress Publ., 1965, pp. 86–234 (in Russian).
3. *Valuyeva E. A., Mosinyan A. E., Lapteva E. M.* Emotional hint and effective problem solving. *Experimental Psychology (Russia)*, 2013, vol. 6, no. 3, pp. 5–15 (in Russian).
4. *Valuyeva E. A., Lapteva E. M.* The Phenomenon of Hints in Problem Solving: Creativity Psychology Point of View. Part 2. Hint Effects in Complex Cognitive Tasks. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2012, vol. 9, no. 3, pp. 140–162 (in Russian).
5. *Medyntsev A. A., Kolbeneva M. G., Pitt S. A.* The influence of an implicit hints to insight solution in anagrams decition task. *Vestnik nauki i obrazovaniya*, 2017, no. 2 (26), pp. 109–116 (in Russian). DOI: 10.20861/2312-8089-2017-26-002



6. Medyntsev A. A. The influence of implicit cue on information processing in anagram solving task. *Experimental Psychology (Russia)*, 2017, vol. 10, no. 1, pp. 23–37 (in Russian). DOI: 10.17759/expsy.2017100103
7. Vasil'yev I. A., Popluzhnyy V. L., Tikhomirov O. K. *Emotsii i myshleniye* [Emotions and thinking]. Moscow, MSU Press, 1980. 192 p. (in Russian).
8. Medyntsev A. A., Sabadosh P. A., Kogan A. A., Moskvina V. D., Nemirova S. A., Kayutina D. V. The role of anticipatory attention in insight and non-insight solutions in the anagram solution task. *National Psychological Journal*, 2020, no. 1 (37), pp. 66–77 (in Russian). DOI: 10.11621/npj.2020.0107
9. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2000. 712 p. (in Russian).
10. Leont'yev A. N. *Leksii po obshchey psikhologii* [Lectures on General Psychology]. Moscow, Smysl Publ., 2000. 511 p. (in Russian).
11. Kornilova T. V. Tolerance for Uncertainty and Emotional Intelligence and the Use of Hints in Decision-Making. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2014, vol. 11, no. 4, pp. 19–36 (in Russian).
12. Ponomarev Ya. A. *Psikhologiya tvorcheskogo myshleniya* [Psychology of creative thinking]. Moscow, APN RSFSR Publ., 1960. 345 p. (in Russian).
13. Brushlinskiy A. V. *Myshlenie i prognozirovanie* [Thinking and prognosis]. Moscow, Mysl' Publ., 1979. 230 p. (in Russian).
14. Valuyeva E. A., Ushakov D. V. Signal model of insight. In: A. L. Zhuravlev, D. V. Ushakov, M. A. Kholodnaya, eds. *Sovremennyye issledovaniya intellekta i tvorchestva* [Modern Studies of Intelligence and Creativity]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publishing House, 2015, pp. 15–48 (in Russian).
15. Naumenko O. V., Allakhverdov V. M., Gershkovich V. A., Filippova M. G., Kostina D. I. Creating a new context as a way to solve a creative problem. In: A. L. Zhuravlev, D. V. Ushakov, M. A. Kholodnaya, eds. *Sovremennyye issledovaniya intellekta i tvorchestva* [Modern Studies of Intelligence and Creativity]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publishing House, 2015, pp. 65–78 (in Russian).
16. Vladimirov I. Yu., Pavlishchak O. V. Overcoming fixedness as a possible mechanism for insightful solution. In: A. L. Zhuravlev, D. V. Ushakov, M. A. Kholodnaya, eds. *Sovremennyye issledovaniya intellekta i tvorchestva* [Modern studies of intelligence and creativity]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publishing House, 2015, pp. 48–65 (in Russian).
17. Matyushkin A. M. *Psikhologiya myshleniya. Myshlenie kak razreshenie problemnykh situatsiy* [Psychology of Thinking. Thinking as Problem Solving]. Moscow, ID Mezhdunarodnyi otnosheniya Publ., 2017. 226 p. (in Russian).
18. Znakov V. V. *Psikhologiya ponimaniya mira cheloveka* [Psychology of Understanding the Human World]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publishing House, 2016. 488 p. (in Russian).
19. Raven J. K. *Standartnyye progressivnyye matritsy serii A, V, S, D, E* [Standard Progressive Matrix Series A, B, C, D, E]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2006. 60 p. (in Russian).
20. *Al'manakh psikhologicheskikh testov* [Almanac of Psychological Tests]. Moscow, KSP Publ., 1995. 397 p. (in Russian).
21. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika lichnosti i mal'nykh grupp* [Socio-psychological Diagnostics of Personality and Small Groups]. Moscow, Izd-vo Instituta Psikhterapii, 2002. 488 p. (in Russian).
22. Matyushkina A. A. Levels of problem solving as a reflection of the depth of thinking. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2015, no. 3, pp. 93–107 (in Russian).
23. Matyushkina A. A., Kunashenko M. I. Creativity' as a prerequisite for solving problem situations. *Actual problems of psychological knowledge*, 2019, no. 1 (50), pp. 61–72 (in Russian).
24. Matyushkina A. A., Kameneva A. G. The role of emotional intelligence in solving problems of artistic content (on literary and musical material). In: V. V. Znakov, A. L. Zhuravlev, executive eds. *Psikhologiya cheloveka kak subekta poznaniya, obshcheniya i deyatelnosti* [Psychology of a person as a subject of knowledge, communication and activity]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publishing House, 2018, pp. 1056–1066 (in Russian).

Поступила в редакцию 7.11.2020, после рецензирования 15.12.2020, принята к публикации 13.12.2020

Received 7.11.2020, revised 15.12.2020, accepted 13.12.2020



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 73–78
Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 73–78

Научная статья
УДК 370
<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-73-78>

Метод экспертной оценки в исследовании проблемы формирования позитивного отношения к жизни в семье с особым ребенком

И. Д. Демакова

Институт детства, Московский педагогический государственный университет, Россия, 119360, г. Москва, проспект Вернадского, д. 13

Демакова Ирина Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологической антропологии, idd1938@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0861-2453>

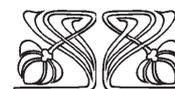
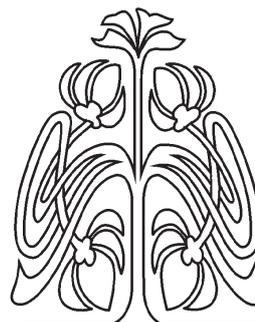
Аннотация. В настоящее время особую актуальность приобретают вопросы организации воспитания и образования особого ребенка, что несомненно является важным фактором развития института образования в России. Цель исследования – найти результативные методы изучения проблем формирования позитивного отношения к жизни в семье с особым ребенком. Идея нашего исследования заключалась в том, чтобы показать родителям значимость проблемы формирования в семье с особым ребенком позитивного отношения к жизни, помощи своим детям жить счастливой полноценной жизнью. Подробно раскрыто исследование процесса воспитания позитивного отношения к жизни у особых детей через гуманное воспитание со стороны родителей, педагогов, взрослых. В ходе исследования использовались разные эмпирические методы: наблюдение, беседа, изучение документации и архивных материалов, анализ передового опыта, педагогического мастерства, педагогических инноваций, находок и открытий, текстов, фото- и видеоматериалов, кейс-метода (case study). При выборе методов для нас было важно, чтобы в основе эмпирического исследования лежали не литературные данные, не научные понятия, а реальные достоверные факты. Основным методом исследования стала экспертная оценка. Полученные материалы представлены в виде 4 блоков вопросов – ответов: «Считаете ли вы актуальной проблему формирования в семье с особым ребенком позитивного отношения к жизни?»; «Считаете ли вы, что позитивное отношение особого ребенка к жизни может быть сформировано в рамках семьи?»; «Считаете ли вы, что в современных условиях воспитание позитивного отношения ребенка к жизни воспринимается родителями как актуальная задача?»; «Кто, по вашему мнению, может стать партнером семьи в деле воспитания позитивного отношения особого ребенка к жизни?».

Ключевые слова: методы исследования, особый ребенок, позитивное отношение, воспитание, инклюзивное образование

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-013-00184 «Исследовательские методы в теории воспитания»).

Для цитирования: Демакова И. Д. Метод экспертной оценки в исследовании проблемы формирования позитивного отношения к жизни в семье с особым ребенком // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 73–78. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-73-78>

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



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Article

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-73-78>

Expert assessment method in studying the problem of forming a positive attitude to life in a family with a special child

Irina D. Demakova

Institute of Childhood of State Pedagogical University, 13 Vernadsky prospect, Moscow 119360, Russia

Irina D. Demakova, idd1938@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0861-2453>

Abstract. Nowadays, the issues of organizing upbringing and education of a special child are acquiring particular relevance, which is undoubtedly an important factor in the development of institution of education in our country. The purpose of the study is to find effective methods for studying the problems of forming a positive attitude to life in a family with a special child. The idea of the study is to show parents the importance of the problem of forming a positive attitude to life in a family with a special child and of helping their children to live a happy, fulfilling life. The study gives a detailed description of fostering "positive attitude to life" in special children through humane upbringing by parents, teachers and adults. During the study of the above-mentioned problem, we used various empirical methods: observation, conversation, study of documentation and archival materials, analysis of best practices, pedagogical skills, pedagogical innovations, findings and discoveries, analysis of texts, photos and videos, case study. While choosing methods, it was important for us that empirical research would be based not on literary data and scientific concepts, but rather on real reliable facts. The main research method was the method of expert assessment. The obtained materials are presented in the form of 4 blocks of questions and answers: "Do you consider the problem of forming a positive attitude to life in a family with a special child to be an urgent problem?"; "Do you believe that a special child's positive attitude to life can be formed within the family?"; "Do you think that under modern conditions fostering a positive attitude of a child to life is perceived by parents as a pressing problem?"; "Who, in your opinion, can become a family partner in fostering positive attitude to life in a special child?"

Keywords: research methods, special child, positive attitude, upbringing, inclusive education

Acknowledgments: This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 18-18-00298 "Research methods in the theory of upbringing").

For citation: Irina D. Demakova. Expert assessment method in studying the problem of forming a positive attitude to life in a family with a special child. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 73–78 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-73-78>

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

К постановке проблемы

Особыми называют детей с особенными потребностями здоровья (ОВЗ). Это социальный и педагогический термин. В юридических документах таких детей называют инвалидами. Есть целый ряд государственных документов, которыми регламентируется деятельность образовательных организаций и других социальных институтов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья [1–3].

В настоящее время количество детей с особенностями здоровья стремительно растет. На этот процесс влияют современный социум, экологические катастрофы, эпидемии и т. д. Проявляя уважение к личности, специалисты называют детей с особенностями развития детьми с разными образовательными потребностями [4–8]. По данным Министерства просвещения Российской Федерации, на период 2019–2020 гг. число детей с особенностями развития в дошкольных образовательных учреждениях составляет 517 343 человека, или 6,8% общего числа воспитанников. Вопрос воспитания и образования особого ребенка является важным фактором развития института образования в нашей стране.

Цель исследования – найти результативные методы изучения проблем формирования позитивного отношения к жизни в семье с особым ребенком. Наша задача заключалась в том, чтобы

показать родителям, как приобрести навыки профессиональной помощи своим детям жить счастливой полноценной жизнью.

Очевидно, что на первом месте в решении проблем, связанных с развитием дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, находится семья, выстраивание ее отношений с образовательными (детские сады, школы, колледжи, вузы), медицинскими учреждениями, учреждениями дополнительного образования (кружки, секции) [9, 10]. Реализация этих связей дает семье возможность поддерживать интересы ребенка, развивать его способности, расширять пространство общения, учиться ориентироваться в его предпочтениях и учить его выбирать «благоприятные» пути жизнедеятельности [11, 12]. Необходимо, чтобы в семье формировалась детско-взрослая общность, в которой ребенка любят и принимают, помогают ему обрести свою человеческую сущность, открыть свои способности и таланты [13].

Родители, которые ежедневно сталкиваются с социальными, психолого-педагогическими и медицинскими трудностями, живут среди нас. Их можно узнать в толпе по отрешенному взгляду, по «вековой усталости». Все это объясняется большими трудностями, которые отягощают жизнь семьи. Нашей задачей было изучение вопроса о воспитании позитивного отношения к жизни у особых детей через гуманное воспитание со стороны родителей, педагогов, взрослых.



Основным методом исследования представлен *метод экспертной оценки* [14]. Идея нашего исследования заключалась в том, чтобы показать родителям, как обрести навыки профессиональной помощи своим детям жить счастливой полноценной жизнью. Очевидно, что это становится возможным в том случае, когда между родителями и детьми выстроены понимающие и поддерживающие отношения. Отсюда актуально, чтобы родители учились принимать своих детей такими какие они есть, сочувствовать их переживаниям, быть защитниками, а если необходимо, и «адвокатами». Родители должны знать, где могут найти ответы на волнующие их вопросы и получить необходимую помощь [15].

При исследовании названной проблемы мы использовали разные эмпирические методы: наблюдение, беседа, изучение документации и архивных материалов, изучение и анализ передового опыта, педагогического мастерства, педагогических инноваций, находок и открытий, текстов, фото- и видеоматериалов, кейс-метода (case study). При выборе методов для нас было важно, чтобы в основе эмпирического исследования лежали не литературные данные и научные понятия, а реальные достоверные факты.

Опишем *метод экспертной оценки*. В качестве экспертов были выбраны специалисты в сфере социальной инклюзии и госпитальной педагогики. Смыслом их опроса было подтверждение или опровержение актуальности задачи формирования в семье с особым ребенком его (ребенка) позитивного отношения к жизни. Экспертам были предложены вопросы, ответы на которые раскрыли представление профессионального сообщества об исследуемой проблеме.

Результаты исследования, обсуждение

Полученные материалы представлены в виде 4 блоков вопросов – ответов: «Считаете ли вы актуальной проблему формирования в семье с особым ребенком позитивного отношения к жизни?»; «Считаете ли вы, что позитивное отношение особого ребенка к жизни может быть сформировано в рамках семьи?»; «Считаете ли вы, что в современных условиях воспитание позитивного отношения ребенка к жизни воспринимается родителями как актуальная задача?»; «Кто, по вашему мнению, может стать партнером семьи в деле воспитания позитивного отношения особого ребенка к жизни?».

Блок № 1. Вопрос: Считаете ли вы актуальной проблему формирования в семье с особым ребенком позитивного отношения к жизни?

Ответ: «Именно позитивное отношение к жизни любого болеющего человека дает ему дополнительные эмоциональные силы сопро-

тивляться. Большие успехи были у Ф. Василюка, который 40 лет назад начал работать с детьми с лейкозом».

Ответ: «Считаю, что это самый значимый аспект в воспитании ребенка, так как позитивное отношение к жизни и позитивные эмоции задают тонус жизни и развитию всех психологических сфер: волевой, интеллектуальной, моторно-двигательной».

Ответ: «Позитивное отношение к жизни важно для любого ребенка, в том числе и особенного. Оно сказывается в осмыслении планов на будущее, на их формирование, на их содержание. Позитивное отношение к жизни придает силы, веру в себя, учит сопротивляться. Ребенок учится жить иной жизнью в больничных условиях. Поэтому так полезна любая арт-терапия».

Ответ: «Позитивное отношение к жизни во время болезни, по-моему, поддерживается верой и надеждой на лучшее, которую вселяют близкие взрослые и врачи. Позитивное отношение поддерживается личностным, эмоционально насыщенным общением с близкими людьми, а также интересным для ребенка занятием, творчеством в любом его проявлении. Все это касается и последующих периодов его жизни. Это – основа психологического благополучия».

Ответ: «Позитивное отношение к жизни для ребенка, находящегося на длительном лечении, помогает ему осознать, что жизнь сама по себе имеет смысл. Имеет смысл и то, что ты делаешь каждый день. Например, некоторые онкобольные дети с большим успехом и на высокие баллы сдают ЕГЭ. Для них это вопрос смысловой ценности».

Блок № 2. Вопрос: Считаете ли вы, что позитивное отношение особого ребенка к жизни может быть сформировано в рамках семьи?

Ответ: «Такие вещи искусственно не создаются. Позицию можно сформировать, воспитать и нести по жизни. Отношение – это интимная и эмоционально сложная вещь, ее искусственно не сформируешь».

Ответ: «Это самая трудная тема. Много внимания в семье уделяется больному ребенку. Но “болеет” вся семья. Именно семья не всегда выдерживает испытание. Очень страдают другие дети, если они есть. Семья – главный воспитатель такого отношения. Это хорошо описано в автобиографической литературе».

Ответ: «Позитивное отношение к жизни, мне кажется, напрямую связано с семьей, но нельзя не учитывать личностные и индивидуальные особенности ребенка – его характер, темперамент».

Ответ: «Важны истинные (не показные, демонстрируемые, а реальные) отношения в семье. Поясняю: демонстрируемые отношения: мы уважительно относимся друг к другу, не вмешиваемся; реально переживаемое ребенком отношение:



отвержение, равнодушие, незаинтересованность. Может быть и наоборот: все вечно ругаются, обзываются, подкалывают друг друга, никаких “муси-пуси”, но при этом безумно любят друг друга, и чуть что – сразу поддержка и помощь и делом, и эмоциональная».

Ответ: «Тут должен быть ответ – программа. Комплексная. Если коротко, то “мы вместе”. Болезнь не должна прекратить жизнь семьи. Она ее меняет, но не прекращает. Это невероятные усилия. Именно тут нужна помощь других».

Ответ: «В деструктивной семье воспитать позитивное отношение ребенка к жизни не всегда реально. Хотя есть так называемые неуязвимые дети, которые удивительным образом могут и в деструктивной семье развиваться позитивно и в конце концов выйти на значимых людей и значимую для себя деятельность».

Ответ: «У каждой семьи существуют свои традиции, правила, которые помогают ребенку чувствовать стабильность мира, а также стабильность своего положения в мире – персональное внимание каждому ребенку в отдельности, общие конкретные развлечения и структурированное приятное времяпрепровождение, включение ребенка в общие дела, воспитание наравне с другими детьми и т. д. А базовые установки осмыслены в теориях Эриксона (базовое доверие через физический контакт и эмоциональное принятие ребенка), А. Маслоу и К. Роджерса (безусловная любовь), А. Адлера (социальный интерес). Можно и про другие основополагающие направления говорить. По-моему, это главные направления, помогающие ребенку в сохранении позитива».

Блок № 3. Вопрос: Считаете ли вы, что в современных условиях воспитание позитивного отношения ребенка к жизни воспринимается родителями как актуальная задача?

Ответ: «Все семьи и все родители разные, со своим отношением к состоянию ребенка и к самому ребенку, со своим восприятием мира, а также с отношением этого мира к родителям. Поэтому однозначного ответа у меня нет».

Ответ: «Это не “воспринимается родителями”, это их жизненная и ценностная установка, идущая от их семьи. Не может воспитать родитель позитивное отношение к жизни, если у него самого такого отношения нет. А если есть – он его не воспитывает, он его транслирует».

Блок № 4. Вопрос: Кто, по вашему мнению, может стать партнером семьи в деле воспитания позитивного отношения особого ребенка к жизни?

Ответ: «Думаю, что любой человек, который так или иначе вхож в семью, взаимодействует с ней в личном или профессиональном плане исходя из своих личностных особенностей – и только из них, может дать некоторую возможность ребенку развиваться позитивно. Однако все очень неоднозначно и очень сложно. Семья – это особая

система, которую можно вывести из равновесия и сделать намного хуже, чем было до прихода “доброе самаритянина”. лучшими намерениями бывает выслана дорога в ад. И Ф. М. Достоевский очень хорошо показал, как иногда врач с его личными особенностями и гордыней может ввергнуть семью в отчаяние (семья Снегиревых из “Братьев Карамазовых”), и даже очень чуткий и хороший человек может внести в семью тяжелые переживания при всем его желании помочь (Алеша и опять-таки семья Снегиревых). Чувство значимости, необходимости; гибкость в решении проблем; ответственность».

Ответ: «Кто и что угодно. Камень у дороги. Это не статус, это человек или ситуация, переворачивающая мировоззрение. Такие вещи по статусу не делаются. Но если совсем сузить ситуацию, то для особого ребенка это в максимальной степени будут дети, люди с таким же диагнозом, нашедшие способы его преодоления».

Ответ: «Просвещение, люди. Медицинские службы с такой задачей не справлялись и не справятся».

Ответ: «Все в совокупности, кроме врачей. Их задача лечить».

Заключение

Проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы.

В связи с возникновением феномена «инклюзивное образование» и особенно с развитием госпитальной педагогики все большее внимание наука и практика уделяют проблеме воспитания в особом ребенке морально-нравственных установок, в том числе таких, как позитивное отношение к жизни. Практика подтверждает, что такое отношение влияет на самооценку ребенка, на систему его отношения к близким людям, к таким ценностям, как семья, труд, родина, человек, знание, образование, искусство, творчество, жизнь [16].

На успешное решение задач воспитания в семье с особым ребенком его позитивного отношения к жизни оказывают серьезное влияние гуманистический стиль детско-родительских отношений, уважение и доверие к ребенку. Важно, чтобы родители могли формировать и удерживать в семье детско-взрослую общность, в которой возникали бы общие значимые ценности и смыслы, общая значимая деятельность, общие переживания. Именно в таких условиях, когда ребенка любят и принимают таким каков он есть, помогают ему найти себя и открыть свои способности и таланты, может идти речь о помощи со стороны родителей своим детям жить счастливой полноценной жизнью.

Важны обновление смыслов жизнедеятельности родителей в семье с особым ребенком, оказание им помощи в освоении роли «помогающего



практика», помощь в выстраивании воспитательного процесса в рамках концепции гуманизации пространства детства, осмысление родителями феномена «фасилитатор» [17, 18].

Библиографический список

1. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования / отв. ред. С. В. Алехина. М. : Буки Веди, 2013. 334 с.
2. Ремезова Л. А. Теория и практика инклюзивного дошкольного образования: актуальное состояние и тенденции развития // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 1. С. 53–61. DOI: 10.17759/jmfp.2018070106
3. Волосникова Л. М., Федина Л. В., Кукуев Е. А., Патрушева И. В., Огороднова О. В. Академическая мобильность для всех: между видением и реальностью // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 3. С. 26–43. DOI: 10.17759/psyedu.2019110303
4. Борисова Е. Ю. Возможности социализации младших школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 4. С. 81–91. DOI: 10.17759/pse.2019240407
5. Осъмук Л. А., Серебрянникова О. А. Концепция инклюзивного лифта в отечественном образовании // Развитие инклюзии в высшем образовании : сетевой подход / ред. А. А. Марголис, С. В. Алехина, С. В. Панюкова. М. : МГППУ, 2018. С. 22–29.
6. Cook B. G., Cook L. An Examination of Highly-Cited Research on Inclusion // On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives / ed. J. M. Kauffman. Routledge : Jaylor and Francis Group, 2020. P. 130–159.
7. Инклюзивная практика в дошкольном образовании / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. М. : Мозаика-Синтез, 2011. 124 с.
8. Гусева Т. Н. Главная цель – помочь ребенку найти место в жизни // Аутизм и нарушения развития. 2010. Т. 8, № 1. С. 1–10.
9. Вавилова И. Н. Когнитивно-нравственное развитие дошкольника // Вестник Социально-педагогического института. 2013. № 1 (6). С. 10–12 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20156951_25924355.pdf (дата обращения: 24.04.2020).
10. Шустова И. Ю. Событийный подход к воспитанию школьников // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 438. С. 186–193. DOI: 10.17223/15617793/438/25
11. Шустова И. Ю. Воспитание в детско-взрослой общности. М. : Педагогическое общество России, 2018. 176 с.
12. Алехина С. В., Мельник Ю. В., Самсонова Е. В., Шеманов А. Ю. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9, № 2. С. 62–78. DOI: 10.17759/cpse.2020090203
13. Бычковская Е. М. Позитивное восприятие родителями детей с ограниченными возможностями здоровья // Социальное содействие : опыт без границ / отв. ред. П. Б. Торопов. Калининград : Изд-во ГБУСО КО «Центр социальной помощи семье и детям», 2012. № 3. С. 50–55.
14. Александрова Н. С., Хмелькова Е. В. Формирование представлений о нравственных ценностях у детей 6–7 лет в процессе исследовательской деятельности // Вестник гуманитарного образования. 2017. № 2. С. 27–31 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29922499_40107705.pdf (дата обращения: 25.05.2020).
15. Демакова И. Д. Концепция воспитательной деятельности современного педагога с опорой на идеи Я. Корчака [Электронный ресурс] // Социальная педагогика. 2018. № 2-3. С. 11–21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-vozpitatelnoy-deyatelnosti-sovremennogo-pedagoga-s-oporoy-na-idei-ya-korchaka> (дата обращения: 30.04.2020).
16. Hornby G. Inclusive special education : development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities // British Journal of Special Education. 2015. Vol. 42, № 3. P. 234–256. DOI: 10.1111/1467-8578.12101

References

1. *Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya*. Otv. red. S. V. Alekhina [S. V. Alekhina, ed. Psychological and Pedagogical Foundations of Inclusive Education]. Moscow, Buki Vedi Publ., 2013. 334 p. (in Russian).
2. Remezova L. A. Theory and practice of inclusive preschool education: current status and development trends. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 53–61 (in Russian). DOI: 10.17759/jmfp.2018070106
3. Volosnikova L. M., Fedina L. V., Kukuyev E. A., Patruseva I. V., Ogorodnova O. V. Academic Mobility for Everyone: between Vision and Reality. *Psychological-Educational Studies*, 2019, vol. 11, no. 3, pp. 26–43 (in Russian). DOI: 10.17759/psyedu.2019110303
4. Borisova E. Yu. Opportunities for Socialization of Primary School Children with Intellectual Disabilities in Inclusive Education. *Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24, no. 4, pp. 81–91 (in Russian). DOI: 10.17759/pse.2019240407
5. Os'muk L. A., Serebryannikova O. A. Concept of Inclusive Lift in Native Education. In: A. A. Margolis, S. V. Alekhina, S. V. Panyukova, eds. *Razvitiye inklyuzii v vysshem obrazovanii: setevoy podkhod* [Development of Inclusion in Higher Education: Network Approach]. Moscow, MSPPU Publ., 2018, pp. 22–29 (in Russian).
6. Cook B. G., Cook L. An Examination of Highly-Cited Research on Inclusion. In: J. M. Kauffman, ed. *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives*. Routledge, Jaylor and Francis Group, 2020, pp. 130–159.



7. T. V. Volosovets, E. N. Kutepova, eds. *Inklyuzivnaya praktika v doshkol'nom obrazovanii* [Inclusive Practice in Preschool Education]. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2011. 124 p. (in Russian).
8. Guseva T. N. Main Goal – to Help Child to Find His/Her Place in Life. *Autism and Developmental Disorders*, 2010, vol. 8, no. 1, pp. 1–10 (in Russian).
9. Vavilova I. N. Preschooler's Cognitive and Moral Development. *Vestnik sotsial'no-pedagogicheskogo instituta* (Bulletin of Social-Pedagogical Institute), 2013, no. 1 (6), pp. 10–12. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_20156951_25924355.pdf (accessed 24 April 2020) (in Russian).
10. Shustova I. Yu. A Co-Existence Approach to Character Building at School. *Tomsk State University Journal*, 2019, no. 438, pp. 186–193 (in Russian). DOI: 10.17223/15617793/438/25
11. Shustova I. Yu. *Vospitaniye v detsko-vzrosloy obshchnosti* [Upbringing in Children and Adults Community]. Moscow, Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 2018. 176 p. (in Russian).
12. Alekhina S. V., Mel'nik Yu. V., Samsonova E. V., She-manov A. Yu. The Expert Assessing of Inclusive Process Parameters in Education. *Clinical Psychology and Special Education*, 2020, vol. 9, no. 2, pp. 62–78 (in Russian). DOI: 10.17759/cpse.2020090203
13. Bychkovskaya E. M. Parents' Positive Perception of Children with Limited Health Capacities. In: P. B. Todorov, executive ed. *Sotsial'noye sodeystviye: opyt bez granits* [Social Assistance: Experience without Boards]. Kaliningrad, GBUSO KO «Tsentr sotsial'noy pomoshchi sem'ye i detyam» Publ., 2012, vol. 3, pp. 50–55 (in Russian).
14. Aleksandrova N. S., Khmel'kova E. V. Formation of moral values of children 6–7 years old in process of research activities. *Herald of Humanitarian Education*, 2017, no. 2, pp. 27–31. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_29922499_40107705.pdf (accessed 25 May 2020) (in Russian).
15. Demakova I. D. Concept of Modern Teacher's Educational Activity Supported by Ya. Korzhak's Ideas. *Sotsial'naya pedagogika*, 2018, no. 2-3, pp. 11–21. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-vospitatelnoy-deyatelnosti-sovremennogo-pedagoga-soporoyn-na-idei-ya-korchaka> (accessed 30 April 2020) (in Russian).
16. Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 2015, vol. 42, no. 3, pp. 234–256. DOI: 10.1111/1467-8578.12101

Поступила в редакцию 23.10.2020, после рецензирования 27.11.2020, принята к публикации 13.12.2020
Received 23.10.2020, revised 27.11.2020, accepted 13.12.2020

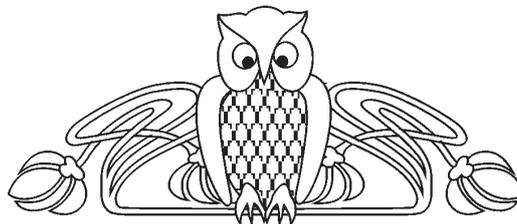


Научная статья

УДК 371.38

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-79-85>

Анализ эффективности методических рекомендаций по формированию у подростков практических умений и навыков



И. Р. Гайнутдинова

Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А., Россия, 410054, г. Саратов, ул. Политехническая, д. 77
Гайнутдинова Ирина Родионовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра философии, социологии, психологии, Irina03072000@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5360-0523>

Аннотация. Уроки формирования практических умений и навыков являются значимыми в образовательном процессе. Лабораторное занятие как основной тип урока по формированию практических умений и навыков имеет ряд трудностей в организации эффективной работы школьников подросткового возраста. Целью исследования стала экспериментальная проверка результативности разработанных методических рекомендаций по формированию у подростков практических умений и навыков с учетом возрастных и полоролевых особенностей. Гипотеза исследования: разработанные методические рекомендации повышают эффективность формирования практических умений и навыков у школьников подросткового возраста. Обоснована необходимость использования педагогом знания возрастных и полоролевых особенностей школьников при организации и проведении лабораторных занятий. Выделены методологические принципы исследования – индивидуально-дифференцированный и целостный подход в обучении школьников. Исследование выполнено на выборке учащихся 8 классов ($N = 52$, возраст 13–14 лет; экспериментальная группа ($n = 25$), контрольная группа ($n = 27$)) образовательного учреждения «Гимназия № 1» г. Саратова. Осуществлен межгрупповой анализ средних оценочных баллов школьников за лабораторные работы по физике, химии и биологии в течение 2018/2019 учебного года с использованием U-критерия Манна – Уитни. Показано, что разработанные методические рекомендации способствуют повышению эффективности формирования практических умений и навыков у подростков, при этом незначительно влияя на средние показатели оценочных баллов. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке комплекса педагогических стратегий, обеспечивающих эффективность формирования практических умений и навыков у школьников подросткового возраста на лабораторных занятиях.

Ключевые слова: подростковый возраст, образовательный процесс, структура урока, лабораторное занятие, практическая деятельность, методические рекомендации

Для цитирования: Гайнутдинова И. Р. Анализ эффективности методических рекомендаций по формированию у подростков практических умений и навыков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 79–85. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-79-85>

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

Article

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-79-85>

Analysis of the effectiveness of instructional recommendations for forming practical skills and abilities in adolescents

Irina R. Gainutdinova

Yuri Gagarin State Technical University of Saratov, 77 Politechnicheskaya St., Saratov 410054, Russia

Irina R. Gainutdinova, <https://orcid.org/0000-0002-5360-0523>, Irina03072000@yandex.ru

Abstract. Lessons for forming practical skills and abilities are significant in the educational process. A laboratory lesson, as the main type of lessons for forming practical skills and abilities, is linked to a number of difficulties in organizing effective work of adolescent schoolchildren. The purpose of the study is to experimentally check the effectiveness of the developed instructional recommendations for forming practical skills and abilities in adolescents, taking into account age and gender role characteristics. The hypothesis of the study is: the developed instructional recommendations increase the effectiveness of development of practical skills and abilities in adolescent schoolchildren. The study substantiates the necessity of using the knowledge of age and gender-role characteristics of schoolchildren by a teacher in organizing and conducting laboratory lessons. The study also highlights the methodological research principles, i.e. individually differentiated and holistic approach to teaching schoolchildren. The study is carried out on a sample of 8th grade students ($N = 52$, aged from 13 to 14 years; experimental group ($n = 25$), control group ($n = 27$)) of the educational institution “Gymnasium No. 1” in Saratov. We carried out inter-group analysis of average grade points of schoolchildren for laboratory works in physics, chemistry and biology during the 2018-2019 academic year using the Mann – Whitney U test. It showed that the developed instructional recommendations contribute to an increase in the effectiveness of the



formation of practical skills and abilities in adolescents, while not significantly affecting the average grade points. The applied aspect of the problem under study can be implemented in the development of a complex of pedagogical strategies that ensure the effectiveness of the formation of practical skills and abilities in adolescent schoolchildren during laboratory lessons.

Keywords: adolescence, educational process, lesson structure, laboratory lesson, practical activities, methodical recommendations

For citation: Irina R. Gainutdinova. Analysis of the effectiveness of instructional recommendations for forming practical skills and abilities in adolescents. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 79–85 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-79-85>

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

Введение

Уроки формирования практических умений и навыков трудны для педагога в организации и проведении. Такие уроки требуют от самого педагога высокой организованности, способности контролировать каждого школьника в практической деятельности, серьезных эмоциональных и физических затрат, тщательной предварительной подготовки, в связи с чем большой заинтересованности у педагогов не вызывают и зачастую проводятся формально и нерезультативно [1]. С целью повышения эффективности уроков по формированию практических умений и навыков у школьников были разработаны методические рекомендации к лабораторным занятиям для школьников подросткового возраста с учетом их возрастных и полоролевых особенностей.

В учебно-воспитательном процессе подростковый возраст школьников для педагога является одним из самых сложных и проблемных. Главная проблема подросткового возраста – психическая нестабильность, обусловленная активным физиологическим ростом и отставанием ЦНС в контроле существенно выросшего организма. По мнению Л. И. Божович, кризис в этом возрасте наиболее продолжителен и сложен, что связано с неудовлетворением потребностей подростка на фоне быстрого физического и умственного развития и недостаточной его социальной зрелости [2, с. 138]. А. Я. Анцупов также несоответствие между потребностями и возможностями подростка рассматривает как главную причину его конфликтного взаимодействия с родителями, близкими и учителями [3]. Б. С. Волков, как и большинство исследователей анализируемой проблемы, главную причину кризиса во взаимодействии подростка со взрослым видит в нежелании взрослого принять важное новообразование подросткового возраста – чувства взрослости [4]. Необходимость видеть в подростке повзрослевшую личность, человека-партнера, исключая возможность совещательного взаимодействия, приводит в итоге к «отрыву» подростка от взрослого [5].

О. В. Фролова в подростковом возрасте отмечает наличие специфического поведения, проявляющегося в непреодолимом желании освободиться от контроля и опеки взрослых и

поступать по-своему с высокой степенью самостоятельности в разных видах деятельности [6]. Д. В. Колесов нестабильное взаимоотношение подростков на разных уровнях связывает с половым созреванием и гормональным всплеском [7]. Педагогическая работа по формированию подростка, по мнению В. Е. Абрамовой, должно проводиться с учетом типологических особенностей школьника, а также особенностей функционирования механизма психической регуляции нравственно-делового общения [8].

Анализируя возрастные особенности подростка, следует особо остановиться на гендерных различиях в познавательных процессах, которые наиболее ярко проявляются в этом возрасте, что связано прежде всего с пубертатным скачком, который у девочек-подростков происходит на два года раньше, чем у мальчиков. Как считают И. С. Клецина и Е. В. Иоффе, наиболее серьезные различия между мальчиками-подростками и девочками проявляются в сложных формах математического мышления. У мальчиков наблюдаются серьезные задатки логического мышления, у девочек – пространственно-образного, в связи с чем наиболее успешными в обучении геометрии становятся девочки, мальчики же в решении сложных алгебраических исчислений [9]. Согласно исследованиям ученых в области гендерной психологии у мальчиков подросткового возраста ярко выражены скорость и точность решения математических задач. Девочки-подростки существенно превосходят мальчиков по лингвистическим и вербальным способностям [10]. При этом общим для обоих полов является снижение работоспособности в процессе обучения, что связано с неокрепшей мышечной и нервной системами, не успевающими регулировать существенно выросший организм подростка [11, 12].

В подростковом возрасте межполовые различия проявляются и в свойствах внимания. Так, согласно исследованиям М. С. Егоровой и Н. Ф. Шляхты, показатели объема и распределения внимания у мальчиков выше, чем у девочек, при этом последние быстрее выполняют задания, но допускают больше ошибок [10]. И. С. Сергеева отмечает преобладание в этом возрасте у мальчиков произвольного внимания, а у девочек произвольного, что способствует быстрой отвлекаемости мальчиков и достаточ-



но устойчивой сосредоточенности девочек на учебном материале [13]. Поэтому педагогам, работающим с подростками, необходимо делать уроки интересными, разнообразными по форме и содержанию, нацеленными на развитие у школьников познавательного интереса [14].

В отечественной педагогике известны разные подходы к классификации типов урока. Каждая классификация строится на каком-то одном определяющем признаке – дидактической цели, основных задачах организации занятий, важных этапах учебного процесса, методах обучения, способах организации учебной деятельности учащихся [15]. Т. В. Иванова, Е. Т. Бровкина и Г. С. Калинова подразделяют все уроки на вводные, обобщающие, уроки изучения нового материала и учетно-проверочные [1, с. 43]. В последнее время в школьном обучении выделяют следующие типы уроков: урок формирования знаний; урок совершенствования знаний, умений и навыков; урок контроля, обобщения и систематизации знаний; комбинированный урок [16, с. 131]. Согласно результатам исследований в области методики преподавания наибольший интерес для школьников подросткового возраста представляют уроки, на которых формируются практические умения и навыки. К таким урокам относятся практические и лабораторные занятия по химии, физике, биологии.

Лабораторное занятие – одна из форм организации самостоятельной работы учащихся по заранее разработанному алгоритму с использованием учебных приборов, инструментов, материалов, химических реактивов, фиксированных препаратов и т. д. В процессе таких уроков школьники приобретают практические навыки работы с приборами, лабораторным оборудованием, аппаратурой и установками, материалами для исследования, овладевают умением правильно обрабатывать результаты исследования, анализировать процессы и явления, делать выводы, оформлять работу [17, 18]. Эффективность таких занятий зависит от уровня предварительной подготовки учителя к лабораторному занятию, от его организационных способностей и методических знаний [19, 20]. Важная стратегия учителя на подготовительном этапе должна заключаться в разработке детальной инструкции для школьников к каждому заданию лабораторной работы.

Лабораторные занятия не только требуют тщательной предварительной подготовки учителя, но и сложны в организации практической деятельности учащихся. Это связано с тем, что на лабораторных занятиях трудно организовать коллективное и индивидуальное внимание школьников вследствие разной скорости выполнения практических заданий, наличия дополнительных отвлекающих объектов на ученических столах.

Целью исследования стала экспериментальная проверка результативности разработанных методических рекомендаций по формированию у подростков практических умений и навыков с учетом возрастных и полоролевых особенностей.

Гипотеза исследования: разработанные методические рекомендации повышают эффективность формирования практических умений и навыков у школьников подросткового возраста.

Материалы и методы

Участники исследования. Исследование проводилось на базе двух восьмых классов учебного учреждения МАОУ «Гимназия № 1 Октябрьского района г. Саратова» ($N = 52$, возраст 13–14 лет. В качестве экспериментальной группы были выбраны 25 учащихся 8-А класса (13 девочек и 12 мальчиков), в качестве контрольной – 27 учащихся 8-Б класса (14 девочек и 13 мальчиков).

Процедура и методы. В процессе исследования анализировались оценки школьников из двух классов за лабораторные работы по физике, химии и биологии в течение 2018/2019 учебного года. В первом полугодии (до эксперимента) анализировались средние оценочные баллы учащихся двух классов за лабораторные работы без использования методических рекомендаций, для того чтобы сравнить уровень знаний, развития умений и навыков у школьников 8-А и 8-Б классов. Во втором полугодии разработанные методические рекомендации были использованы только в экспериментальной группе, в контрольной же группе лабораторные занятия проводились по традиционным методикам. Оценки каждого ученика за все лабораторные работы по физике, химии и биологии были приведены к средним оценочным баллам.

Сравнительный анализ первичных данных был осуществлен с помощью статистического критерия Манна – Уитни для оценки различий между исследуемыми выборками. Сравнивались средние оценочные баллы по каждому предмету учащихся 8-А и 8-Б классов, между мальчиками и девочками каждого класса в первом полугодии (до эксперимента) и во втором полугодии (после эксперимента) 2018/2019 учебного года.

Результаты и их интерпретация

Лабораторное занятие, согласно проведенному теоретическому анализу, подразделяется на четыре этапа: 1) восстановление знаний школьников, имеющих отношение к предстоящей работе; 2) постановка цели и задач; 3) проведение инструктажа по выполнению предстоящих заданий; 4) фиксирование в тетради полученных



результатов наблюдений, опытов в виде схем, реакций, рисунков и т. д. [1, 17, 20]. Подобное структурирование лабораторного занятия, на наш взгляд, является несколько поверхностным и не позволяет учителю эффективно организовывать коллективную и индивидуальную работу школьников. Снижается контролирующая

и организующая функции учителя на четвертом (основном) этапе лабораторного занятия.

С опорой на многолетний педагогический опыт и проведенное теоретическое исследование была разработана подробная структура лабораторного занятия с указанием основных видов деятельности на каждом этапе занятия (рисунок).



Основные этапы лабораторного занятия

The main stages of the laboratory exercise

С целью повышения результативности лабораторных занятий были составлены методические рекомендации для школьников подросткового возраста с учетом их возрастных и полоролевых особенностей:

- оборудование к лабораторному занятию целесообразно предоставлять школьникам до начала урока, объекты исследования – на первом этапе занятия;

- в начале занятия необходима организация коллективного внимания школьников подросткового возраста приоритетными для учителя методами;

- в процессе инструктирования важно сосредоточить внимание всего коллектива учащихся, особенно мальчиков, на содержании подробной бланковой инструкции;

- увеличение сосредоточенности школьников на учебном материале возможно с помощью проверки и закрепления усвоенной информации;

- разъяснение проблемных заданий и возникших вопросов необходимо осуществлять до начала выполнения школьниками практических и теоретических заданий;

- на третьем этапе лабораторного занятия нужно исключить организацию внимания всего коллектива, оказывать только индивидуальные консультации школьникам, не справляющимся с заданием;

- при появлении наиболее часто встречаемых затруднений у школьников необходимо организовать внимание всего коллектива и разъяснить наиболее сложные моменты лабораторной работы;



– выполнение практических заданий целесообразнее контролировать среди мальчиков подросткового возраста, сильно увлекающихся лабораторными исследованиями;

– в процессе оформления результатов практических заданий не следует требовать от школьников, особенно мальчиков, изображения детальных рисунков или схем;

– при выполнении теоретических заданий деятельность педагога должна быть направлена в основном на активизацию когнитивных процессов у школьников;

– на последнем этапе занятия следует требовать от обучающихся обязательной корректирующей проверки полученных результатов.

Разработанные методические рекомендации применялись учителями физики, химии и биологии только среди школьников из эксперимен-

тальной группы (8-А класс) во втором полугодии 2018/2019 учебного года. В первом полугодии средние оценочные баллы за лабораторные работы сравнивались между разнополюми выборками и между испытуемыми экспериментальной и контрольной выборок с целью выявления различий в уровне знаний, умений и навыков. Сравнительный анализ первичных данных с использованием U-критерия Манна – Уитни не выявил статистически значимых различий по средним оценочным баллам за лабораторные работы по всем трем предметам между учащимися двух классов (табл. 1). В связи с этим учащиеся 8-А класса (экспериментальная выборка) и 8-Б класса (контрольная выборка) по уровню сформированности знаний, умений и навыков в дальнейшем стали рассматривать как равноценные выборки.

Таблица 1 / Table 1

Средние оценочные баллы за лабораторные работы учащихся восьмых классов в первом полугодии 2018/2019 учебного года (до эксперимента)
Average grade points for laboratory works of eighth grade students in the first half of the 2018/2019 academic year (before the experiment)

Предмет	Экспериментальная выборка (n = 25)		Контрольная выборка (n = 27)	
	Пол		Пол	
	жен.	муж.	жен.	муж.
Физика	3,7	3,8	3,8	3,9
Химия	3,9	3,7	4,0	3,8
Биология	4,0	3,8	4,0	3,9

Во втором полугодии лабораторные занятия в экспериментальной группе проводились с использованием разработанных методических рекомендаций, в контрольной группе – с использованием традиционных методик. В экспериментальной и

контрольной группах были проанализированы оценки учащихся по трем лабораторным работам по каждому из трех предметов. Сравнивались выборки между двумя классами и между разнополюми школьниками (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Межполовые различия в средних оценочных баллах за лабораторные работы учащихся восьмых классов во втором полугодии 2018/2019 учебного года (после эксперимента)
Gender differences in average grade points for laboratory works of eighth grade students in the second half of the 2018/2019 academic year (after the experiment)

Предмет	Экспериментальная выборка (n = 25)		Контрольная выборка (n = 27)	
	Пол		Пол	
	жен.	муж.	жен.	муж.
Физика	3,9	4,1	3,7	3,9
Химия	4,0	3,8	4,1	3,8
Биология	4,3	4,1	4,0	3,9

Во втором полугодии 2018/2019 учебного года достоверно значимые различия по средним оценочным баллам в экспериментальной и кон-

трольной группе выявлены не были, однако наблюдается тенденция увеличения средних оценочных баллов за лабораторные работы по физике и



биологии в экспериментальной группе. По химии средние баллы в двух группах почти совпадают.

В процессе наблюдения за проведением лабораторных занятий в экспериментальной группе отмечалось повышение организованной деятельности педагогов и школьников не только в начале занятия, но и в процессе выполнения всех заданий работы. Учебная деятельность осуществлялась без серьезных эмоциональных затрат и отвлечения, учащиеся, не справившиеся с заданием, отсутствовали. Ключевую роль в правильной организации занятий сыграли разработанные подробные бланковые инструкции к каждому заданию лабораторной работы и эффективные педагогические стратегии в процессе проведения лабораторных занятий.

Согласно полученным результатам исследования, разработанные методические рекомендации к лабораторным занятиям способствуют повышению эффективности формирования практических умений и навыков у подростков, при этом незначительно влияя на средние показатели их оценочных баллов.

Выводы

Таким образом, проведенное исследование результативности методических рекомендаций для школьников подросткового возраста с учетом возрастных и полоролевых особенностей позволяет сделать следующие выводы.

1. Наиболее существенные возрастные и полоролевые особенности подростков, выявленные в результате теоретического анализа, целесообразно учитывать педагогам на занятиях по формированию практических умений и навыков.

2. Правильно организованное лабораторное занятие не только повышает эффективность формирования практических умений и навыков у школьников подросткового возраста, но и увеличивает познавательный интерес школьников ко всей учебной деятельности.

3. Разработанная подробная структура лабораторного занятия способствует оптимизации учебной деятельности школьников и педагога в течение всего занятия.

4. Составление подробной бланковой инструкции для школьников подросткового возраста к каждой лабораторной работе является значимой педагогической стратегией на подготовительном этапе.

5. Разработанные методические рекомендации к лабораторным занятиям с учетом возрастных и полоролевых особенностей школьников повышают эффективность формирования практических умений и навыков, не увеличивая средних показателей оценочных баллов.

Библиографический список

1. Иванова Т. В., Бровкина Е. Т., Калинова Г. С. Общая методика обучения биологии в школе. М. : Дрофа, 2016. 271 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 400 с.
3. Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М. : Владос, 2003. 208 с.
4. Волков Б. С. Психология подросткового возраста : учебник. М. : КноРус, 2016. 266 с.
5. Smith H. A. Teaching Adolescents: Educational Psychology as a Science of Signs. Toronto : University of Toronto Press, 2007. 400 p. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.amazon.com/Teaching-Adolescents-Educational-Psychology-Communication/dp/0802090990> (дата обращения: 15.08.2020).
6. Фролова О. В. Особенности развития детей подросткового и юношеского возраста // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2009. № 1 (1). С. 59–68.
7. Колесов Д. Б. Биология и психология пола. М. : Флинта, 2000. 176 с.
8. Абрамова В. Е. Психическая регуляция нравственно-делового общения подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. 29 с.
9. Клецина И. С., Иоффе Е. В. Психология гендерных отношений : учеб.-метод. пособие. СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2018. 244 с.
10. Егорова М. С., Шляхта Н. Ф. Половые различия в структуре свойств внимания у подростков // Новые исследования в психологии. 1987. № 2. С. 33–36.
11. Радина Н. К., Терешенкова Е. Ю. Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков // Вопросы психологии. 2011. № 5. С. 49–59.
12. Gurian M. Boys and girls learn differently. A guide for teachers and parents. San Francisco : Jossey-Bass, 2001. 400 p.
13. Сергеева И. А. Гендерные различия произвольного внимания и памяти старших дошкольников // Психология XXI века : тезисы междунар. межвуз. науч.-практ. конф. студ. и аспирантов / под ред. А. А. Крылова. СПб. : Издательство С.-Петербургского университета, 2001. С. 251–252.
14. Столярчук Л. И. Гендерный подход в условиях непрерывного образования // Известия Волгоградского государственного пед. ун-та. Серия: Педагогические науки. 2012. № 4 (68). С. 33–37.
15. Кукушин В. С. Теория и методика обучения : учеб. пособие. Ростов н/Д : Феникс, 2005. 474 с.
16. Краевский В. В. Основы обучения : дидактика и методика : учеб. пособие. М. : Academia, 2007. 346 с.
17. Галямова Э. М., Выгонов В. В., Першина Ж. А. Методика обучения продуктивным видам деятельности с практикумом : учебник. М. : Academia, 2018. 173 с.
18. Титова И. М. Обучение химии. Психолого-методический подход. СПб. : Каро, 2002. 204 с.



19. Каменецкий Н. С., Пурьшева Н. Е., Важеевская Н. Е. Теория и методика обучения физике. Общие вопросы : учеб. пособие. М. : Академия, 2000. 367 с.
20. Левченко А. Л. Становление лабораторного практикума как формы организации процесса обучения биологии // Научное мнение. 2019. № 10. С. 85–94. DOI: 10.25807/PBH.22224378.2019.10.85.94
10. Egorova M. S., Shlyakhta N. F. Gender differences in the structure of attention properties in adolescents. *Novye issledovaniya v psikhologii*, 1987, no. 2, pp. 33–36 (in Russian).
11. Radina N. K., Tereshenkova E. Yu. Developmental and socio-cultural aspects of gender socialization in adolescents. *Voprosy Psychologii*, 2011, no. 5, pp. 49–59 (in Russian).
12. Gurian M. *Boys and Girls Learn Differently: A Guide for Teachers and Parents*. San Francisco, Jossey-Bass, 2001. 400 p.
13. Sergeeva I. A. Gender differences in voluntary attention and memory of older preschoolers. In: A. A. Krylov, ed. *Psikhologiya XXI veka: Tezisy mezhdunarodnoy mezvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii studentov i aspirantov* [Psychology of the XXI Century: Abstracts of the International Interuniversity Scientific and Practical Conference of Students and Graduate Students]. St. Petersburg, Izdatel'stvo St.-Peterburgskogo universiteta, 2001, pp. 251–252 (in Russian).
14. Stolyarchuk L. I. Pedagogic preventive measures of disadaptation of a teenager: gender approach. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University. Series Pedagogics*, 2012, no. 4 (68), pp. 33–37 (in Russian).
15. Kukushin V. S. *Teoriya i metodika obucheniya* [Theory and Teaching Methods]. Rostov on Don, Feniks Publ., 2005. 474 p. (in Russian).
16. Krayevskiy V. V. *Osnovy obucheniya: didaktika i metodika* [Fundamentals of Teaching: Didactics and Methods]. Moscow, Academia Publ., 2007. 346 p. (in Russian).
17. Galyamova E. M., Vygonov V. V., Pershina Zh. A. *Metodika obucheniya produktivnym vidam deyatel'nosti s praktikumom* [Methods of Teaching Productive Activities with a Workshop]. Moscow, Academia Publ., 2018. 173 p. (in Russian).
18. Titova I. M. *Obuchenie khimii. Psikhologo-metodicheskiy podkhod* [Teaching Chemistry. Psychological and Methodological Approach]. St. Petersburg, Karo Publ., 2002. 204 p. (in Russian).
19. Kamenetskiy N. S., Puryshcheva N. E., Vazheevskaya N. E. *Teoriya i metodika obucheniya fizike* [Theory and Methods of Teaching Physics]. Moscow, Academia Publ., 2000. 367 p. (in Russian).
20. Levchenko A. L. The formation of laboratory practice as a form of biology teaching. *The Scientific Opinion*, 2019, no. 10, pp. 85–94 (in Russian). DOI: 10.25807/PBH.22224378.2019.10.85.94

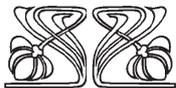
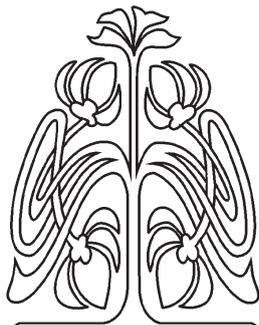
References

1. Ivanova T. V., Brovkina E. T., Kalinova G. S. *Obshchaya metodika obucheniya biologii v shkole* [General Method of Teaching Biology at School]. Moscow, Drofa Publ., 2016. 271 p. (in Russian).
2. Bozhovich L. I. *Lichnost' i yeye formirovanie v detskom vozraste* [Personality and Its Formation in Childhood]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 400 p. (in Russian).
3. Antsupov A. Ya. *Profilaktika konfliktov v shkol'nom kollektive* [Prevention of Conflicts in the School Team]. Moscow, Vlados Publ., 2003. 208 p. (in Russian).
4. Volkov B. S. *Psikhologiya podrostkovogo vozrasta*. [Psychology of Adolescence]. Moscow, KnoRus Publ., 2016. 266 p. (in Russian).
5. Smith H. A. *Teaching Adolescents: Educational Psychology as a Science of Signs*. Toronto, University of Toronto Press, 2007. 400 p. Available at: <http://www.amazon.com/Teaching-Adolescents-Educational-Psychology-Communication/dp/0802090990> (accessed 15 August 2020).
6. Frolova O. V. The specifics of the development of the teenagers and young persons. *Kazan State Power Engineering University Bulletin*, 2009, no. 1 (1), pp. 59–68 (in Russian).
7. Kolesov D. B. *Biologiya i psikhologiya pola* [Biology and Psychology of Sex]. Moscow, Flinta Publ., 2000. 176 p. (in Russian).
8. Abramova V. E. *Psikhicheskaya regulyatsiya npravstvenno-delovogo obshcheniya podrostkov* [Psychic regulation of moral and business communication of adolescents]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 2001. 29 p. (in Russian).
9. Kletsina I. S., Ioffe E. V. *Psikhologiya gendernykh otnosheniy* [Psychology of Gender Relations]. St. Petersburg, Rossiyskiy gosudarstvennyy pedagogicheskii universitet im. A. I. Gertsena, 2018. 244 p. (in Russian).

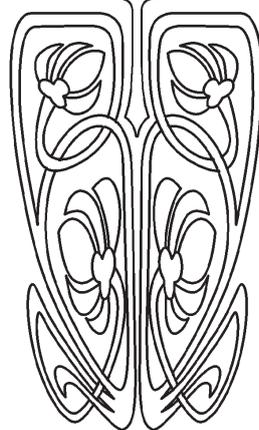
Поступила в редакцию 13.10.2020, после рецензирования 24.11.2020, принята к публикации 13.12.2020
 Received 13.10.2020, revised 24.11.2020, accepted 13.12.2020



ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ



ПРИЛОЖЕНИЯ



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 86–93
Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 86–93

Материалы конференции

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-86-93>

Репортаж о международной научно-практической онлайн-конференции «Экологическая арт-терапия: международные и мультикультурные перспективы»

А. И. Копытин

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Россия, 191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11/13

Копытин Александр Иванович, доктор медицинских наук, профессор, кафедра психологии, alkopytin@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3366-5167>

Аннотация. Представлен репортаж о первой международной научно-практической конференции по экологической арт-терапии. Конференция носит междисциплинарный характер, отражает активное развитие экологического направления в арт-терапии в его тесной связи с экологическим движением, экотерапией, экопсихологией, экологическим образованием (образованием в интересах устойчивого развития), «зеленым» искусством. Репортаж отражает актуальное состояние и задачи развития данного инновационного подхода, имеющего значительный потенциал для сохранения здоровья населения, развития экологической культуры и экологического сознания в тесной связи с задачей сохранения благополучия окружающей среды.

Ключевые слова: арт-терапия, природоцентрированная, экологическая, экопсихология, экотерапия

Для цитирования: Копытин А. И. Репортаж о международной научно-практической онлайн-конференции «Экологическая арт-терапия: международные и мультикультурные перспективы» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 86–93. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-86-93>

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

Proceedings

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-86-93>

**Report on the International scientific and practical online conference
“Ecological art therapy: International and cultural prospects”**

Alexander I. Kopytin

St. Petersburg Academy of Post-Graduate Pedagogical Education, 11/13 Lomonosova St., St. Petersburg 191002, Russia

Alexander I. Kopytin, <https://orcid.org/0000-0003-3366-5167>, alkopytin@rambler.ru

Abstract. The article reports on the first international scientific and practical conference on ecological art therapy. The conference has an interdisciplinary character and reflects active development of the ecological direction in art therapy in its close connection with the ecology movement,



ecotherapy, ecopsychology, environmental education (education for sustainable development) and “green” art. The report reflects the current state and development objectives of this innovative approach, which has significant potential for preserving health of the population, developing ecological culture and ecological awareness in close connection with the problem of preserving well-being of the environment.

Keywords: art therapy, nature-centered, ecological, ecopsychology, ecotherapy

For citation: Alexander I. Kopytin. Report on the International scientific and practical online conference “Ecological art therapy: International and cultural prospects”. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 86–93 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-86-93>

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

Проведение 8–9 августа 2020 г. международной научно-практической онлайн-конференции «Экологическая арт-терапия: международные и мультикультурные перспективы» является важным событием в российской и мировой арт-терапии. Конференция отражает активное развитие экологического направления в арт-терапии в его тесной связи с экологическим движением, экотерапией, экопсихологией, экологическим образованием, «зеленым» искусством. Хотя все больше специалистов в сфере арт-терапии обращают внимание на оздоровительный потенциал взаимодействия с разными видами сред, в частности с природной средой, до последнего времени экологическая арт-терапия не была сколько-нибудь последовательно и весомо представлена на международной арене. Ранее не было проведено ни одного крупного научно-практического форума по данному направлению.

Экологическая арт-терапия представляет собой сравнительно новое явление, вызывающее разночтения. В частности, к ней зачастую относятся любые формы лечебно-профилактической, оздоровительной практики с использованием целебных возможностей природной среды и взаимодействия с природными объектами. Однако этого недостаточно, чтобы рассматривать их как связанные с экологическим подходом. Наряду с другими задачами конференция решала задачу уточнения границ и основного содержания данного направления, его принципов и отличий от внешне схожих с ним форм работы.

Важной задачей конференции также являлось объединение специалистов из разных стран, использующих разные виды субъект-средового взаимодействия в медицине, образовании и социальной работе с целью оздоровления и развития человеческого потенциала, экологического образования (образования в интересах устойчивого развития). Организаторы конференции рассчитывали, что интернациональный состав участников поддержит межкультурный диалог и актуализирует экологические основы традиционных культур и практик оздоровления и тем самым позволит увидеть предпосылки экологического направления в арт-терапии, существующие в разных регионах планеты, связанные со спецификой местных культур и экосистем.

Одним из значимых факторов развития экологического направления в арт-терапии является

растущее понимание значительного здоровьесберегающего потенциала определенных форм субъект-средового взаимодействия, прежде всего связанных с творческой активностью и использованием разных видов искусства. Спектр инновационных подходов, основанных на субъект-средовом взаимодействии с разными видами окружающей среды, используемых в медицине, образовании и социальной сфере на основе применения искусства и доступных видов творческой активности, постепенно расширяется. Однако они остаются мало известными большинству специалистов, в частности занимающихся вопросами психического здоровья и экологического образования (образования в интересах устойчивого развития).

За последние два с лишним десятилетия был проведен большой объем исследований, подтверждающих разнообразные лечебно-профилактические эффекты такого взаимодействия. Это было связано прежде всего с экопсихологическими исследованиями и формированием теоретической базы экопсихологии, что позволяет рассматривать ее сейчас в качестве фундаментальной науки, располагающей солидной доказательной базой.

Другим важнейшим фактором развития экологического направления в терапии искусством является экологическое движение, выступающее против негативных последствий хозяйственной деятельности человека и направленное на изменение не только форм такой деятельности и подходов к использованию природных ресурсов, но и экологического сознания и ценностей. Очевидно, что экологические проблемы регионального и глобального масштаба не могут быть решены только путем реализации природоохранных мероприятий и принятия соответствующих законов – требуется изменение позиции людей по отношению к жизненной среде, миру природы с антропоцентрической на экоцентрическую и природоцентрическую. В последние годы решение экологических проблем согласовывается с принятой ООН программой устойчивого развития.

Искусству может быть отведена особая роль в формировании экологического сознания, изменении субъективного отношения людей к природе. Оно может стать фактором становления экоцентрического или природоцентрического экологического сознания, составляющего альтернативу



более привычному антропоцентрическому экологическому сознанию, ставящему во главу угла интересы человека в его отношениях с природой и обусловливающему утилитарно-потребительскую позицию в его отношениях с ней. Экоцентрическое и природоцентрическое экологическое сознание характеризуется субъектно-этической позицией в отношениях человека с миром природы, ее одушевлением, восприятием в качестве субъекта, проявлением человеком способности к сопереживанию, эмпатии в отношениях с природными объектами и идентификацией с ними, а также способностью к рефлексии своего поведения и опыта взаимодействия с природной средой.

Развитие экологической арт-терапии связано с расширением набора средств и видов творческой экспрессии, использованием природных сред и объектов, художественно-эстетическим освоением жизненной среды. Она также допускает сочетание разных форм изобразительной и иной творческой средовой активности с теми формами работы, которые свойственны разным направлениям экотерапии – садовой терапии, или гартенотерапии, терапии погружением в природную среду, терапии на основе восстановления природной среды, терапии с участием животных – анималотерапии – и др.

Хотя использование оздоровительных факторов природной среды известно издревле, в экологической арт-терапии оно осуществляется на новой идейной основе, характеризуется иной системой представлений о человеке и его отношениях с миром природы, механизмах и направленности творческой деятельности, функциях искусства, факторах и условиях оздоровления, а также специфическими средствами и технологиями работы.

Заявленный в процессе подготовки конференции спектр тем был весьма широк и включал следующие основные темы:

- влияние экологического движения на развитие арт-терапии;
- современная арт-терапия и экологическая эстетика, искусство среды, эко-арт;
- социальная справедливость и экологическая арт-терапия;
- использование экологической арт-терапии в медицине, образовании, социальной сфере;
- экологическая арт-терапия в работе с детьми и подростками, семьей и сообществами, людьми пожилого и преклонного возраста;
- экологическая арт-терапия и перинатальная психология;
- экологическая арт-терапия и связанные со стрессом посттравматические расстройства;
- экологическая арт-терапия в лечении и профилактике соматических заболеваний и психосоматических расстройств;
- экологические основы традиционных культур и традиционных практик оздоровления;

- использование экологической арт-терапии и арт-педагогике для экологического воспитания и развития экологического сознания;

- современные цифровые технологии и медиа (фотография, видео и др.) в практике экологической арт-терапии;

- интеграция арт-терапии и анималотерапии, гартенотерапии и других направлений современной экотерапии;

- новые концепции и модели терапевтической среды.

Организаторами конференции выступили:

- Национальная ассоциация для развития арт-терапевтической науки и практики «Арт-терапевтическая ассоциация»;

- журнал «Экопозис: экогуманитарные теория и практика»;

- Лаборатория экопсихологии развития и психодидактики ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»;

- Международная школа арт-терапии (Москва).

Партнеры конференции:

- Институт Прагта, отделение креативных терапий искусством (Нью-Йорк, США);

- Европейская школа последипломного образования (Саас-Фе, Швейцария);

- Калифорнийский колледж искусств, Лаборатория архитектурной экологии (Сан-Франциско, США);

- Флоридский государственный университет, факультет художественного образования (Талахасси, штат Флорида, США);

- Ecologia Youth Trust (Шотландия);

- Институт практической психологии «Има-тон» (Санкт-Петербург, Россия);

- Ассоциация интермодальной терапии искусством (Москва, Россия);

- Ассоциация танцевально-двигательной терапии (Москва, Россия);

- Портал «Медицинская психология в России» (Ярославль, Россия).

В конференции приняли участие около ста специалистов в области арт-терапии, психологии, психотерапии, образования, художники, дизайнеры, студенты и аспиранты, в основном те, кто осваивает или уже использует лечебно-профилактические, реабилитационные, воспитательные и социализирующие возможности искусства в его единстве с природной средой. Среди докладчиков и ведущих мастер-классов были представители шести стран – России, США, Канады, Германии, Украины и Великобритании. Весьма значительными были общее количество зарубежных участников конференции, выступающих в качестве слушателей, а также спектр представляемых ими стран и регионов планеты – Канада, США, Перу, Индия, Турция, Китай.



Программа первого дня конференции 8 августа состояла из линейки пленарных докладов и множества мастер-классов, идущих в трех параллелях, и семи докладов и трех практических семинаров зарубежных специалистов во второй день конференции, 9 августа.

Открывая конференцию, с приветственным словом к ее участникам обратился *Шон МакНифф* – автор книг «Воображение в действии: секреты раскрытия творческого самовыражения», «Доверься процессу: руководство художника по отпусканию», «Искусство лечит», «Искусство как лекарство», «Интеграция искусств в терапии», оказавший значительное влияние на развитие арт-терапии в разных странах мира, один из родоначальников экспрессивной терапии, почетный член Американской арт-терапевтической ассоциации, почетный профессор Университета Лесли (Кембридж, штат Массачусетс, США).

Он от всего сердца поддержал инициативу проведения этой конференции и признал ее «самым важным вкладом в будущее арт-терапии», заявив, что специалистам в этой сфере действительно нужна новая парадигма, основанная на новой глубинной психологии природы и новой глубинной психологии искусства, т. е. такой психологии, которая находится в согласии с природой. По мнению МакНиффа, «...центральная идея этой конференции – признание природы как участника всех ситуаций, в которые мы вовлечены как художники, психотерапевты и личности. И это возможно везде – и на природе, и на улицах городов, в студии, даже в самых сложных ситуациях, а не только посреди красивых природных ландшафтов», позволяя творить вместе с природой и приносить тем самым целебное начало творческого самовыражения в повседневность, где бы мы ни оказались.

Пленарные доклады обозначали содержание и границы основного предмета – экологической арт-терапии как развивающейся на основе междисциплинарной интеграции философских, психологических, медицинских, антропологических и экологических представлений в их единстве с искусством. Это было, в частности, связано с тем, что докладчики – представители России (А. И. Копытин и С. В. Алексеев), Соединенных Штатов Америки (Л. К. Робертс и К. Фальер) и Канады (С. Левин) – за счет своих разных профессиональных позиций (медицины, психологии, педагогики, философии, литературы, дизайна и архитектуры) и культурного опыта смогли обозначить широкую полидисциплинарную основу экологической арт-терапии, сочетающей в себе экологическую и гуманитарную составляющие.

В докладе *Александра Ивановича Копытина* «Экологическая арт-терапия и смена парадигм: что могут сделать арт-терапевты перед лицом новых глобальных вызовов» представлены ключевые

принципы и теоретические положения экологической арт-терапии в текущей ситуации экологического кризиса и оформления полидисциплинарного экогуманитарного подхода. Рассмотрены связи экогуманитарного подхода с глубинной экологией и экофилософией, а также особая роль искусства и творческой активности для развития отношений человека с жизненной средой, оздоровления людей и их жизненной среды, развития экологического сознания, решения задач устойчивого развития.

В выступлении *Стивена Левина* (доктора философии, заслуженного профессора Йоркского университета в Торонто, декана докторантуры в области экспрессивных искусств в Европейской школе последипломного образования в Швейцарии, основателя Международной ассоциации выразительных искусств (IEATA) и Института креативности в Торонто) «Путь поэта: экопоэзия, ву-вэй и ненасилие» рассмотрены три принципиально разные позиции в отношении человека с миром природы – инструментальная (антропоцентрическая), романтическая и поэзная (экопоэзная), знаменующая собой более экологичный способ построения отношений с миром природы. Для обоснования последней как обозначающей оптимальный путь развития цивилизации в эпоху антропоцена докладчиком использованы представления философии даосизма, Ф. Ницше, М. Хайдеггера и собственная авторская концепция творческой деятельности как средовой творческой активности человека.

Обозначая мультикультурные основы концепции экопоэзии как пути гармонизации отношений человека с жизненной средой, докладчик обратился к даосскому понятию ву-вэй, подразумевающему не пассивность, а ненасильственный подход к восприятию разных форм природной жизни, который уважает целостность другого. Понятие ву-вэй рассмотрено через призму философского понятия поэта, обозначающего творческую природу человека, который творчески реагирует на окружающую среду, раскрывая заложенный в ней потенциал. Понятия ву-вэй и поэта (экопоэзии) рассмотрены как емкие философские категории, с помощью которых может быть обоснована альтернативная система отношений человека с миром природы, противостоящая доминирующему в настоящее время, в эпоху антропоцена отношению человека к природе, основанному на насилии. Понятия ву-вэй и поэта (экопоэзии) были также привлечены докладчиком при рассмотрении психотерапевтического процесса. Проведены параллели между разными моделями отношений психотерапевта с клиентом и индивида – с жизненной средой.

Совместный доклад *Лэсли Кэрл Робертс* – писателя, журналиста, профессора, руководителя программы литературного творчества, сотрудника



Лаборатории архитектурной экологии Калифорнийского колледжа искусств (Сан-Франциско, США) – и *Кристофера Фальера* – доцента, преподавателя Лаборатории архитектурной экологии Калифорнийского колледжа искусств, руководителя лаборатории ULA Design в Университете Беркли, – «Экопоэзис как праксис современности. Как мы сейчас слышим: звуки, языки, среда» был посвящен мероприятиям, проведенным в течение 2019–2020 гг. в рамках проекта «Экопоэзис» сотрудниками Лаборатории архитектурной экологии. Проект является междисциплинарной исследовательской инициативой, направленной на изучение меняющегося философского и онтологического контекста отношений человека с жизненной средой, поддержку экологического повествования на стыке искусства, гуманитарных наук и дизайна. В докладе пояснен генезис проекта и описаны его первые два мероприятия – неформальная встреча в 2019 г. представителей разных научных дисциплин и создание в 2020 г. звуковой и художественной инсталляции «Как мы сейчас слышим», отражающей экологическую ситуацию и состояние людей на пике пандемии.

Каждый участник проекта создал звуковую запись своего окружения 22 апреля 2020 г., в день празднования пятидесятой годовщины Дня Земли, и представил описание экологических или культурных явлений, ассоциирующихся с аудиозаписью. Аудиозаписи и описание окружающей среды объединены в многоуровневый поток звука и текста, визуальный и звуковой ландшафт экологических наблюдений, собранных в это уникальное время. Индивидуальные вклады объединяются с визуализацией сейсмических данных, собранных 22 апреля и представляющих параллельную геологическую активность, происходящую в масштабе планеты.

Доклад «Экогуманитарный подход в науке и образовании» доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, профессора Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, академика Международной академии наук экологии и безопасности (МАНЭБ), академика Российской экологической академии (РЭА) *Сергея Владимировича Алексева* представлял собой попытку теоретического осмысления необходимости «озеленения» и гуманитаризации науки и образования в контексте глобальных социокультурных вызовов. Была рассмотрена проблема интеграции экологии, медицины, психологии, педагогики и искусства для становления экосистемы образования будущего (образовательной экосистемы). Определены основания реализации принципов целостности (единства) и дополнительности указанных на-

учных направлений и сфер образования для функционирования системы развития человека. Рассмотрены единство и дополнительность арт-терапии и арт-педагогики как интегративных областей науки и образовательной практики. Обозначены перспективные направления системной интеграции естественных и гуманитарных наук в формировании экологической культуры человека XXI в.

Проходящие затем в трех параллелях девять мастер-классов включали теоретическое обоснование и элементы практической работы, связанные с разнообразными видами экологически ориентированной деятельности специалистов разных направлений терапии искусством. На нескольких мастер-классах обсуждались и демонстрировались возможности создания художественной продукции с использованием разных природных материалов – растений, глины, песка, камней и др., а также практика создания пейзажей или использования готовых пейзажных образов в качестве проективного средства в деятельности арт-терапевтов и других помогающих специалистов.

Это было, в частности, показано на мастер-классах *Виктории Ярославовой* «Использование пейзажной живописи в онлайн-арт-терапии: ландшафт детско-родительских отношений в контексте сепарации», *Александры Дворниковой* «Эстетика гербария. Что растения могут рассказать о нас?», *Лилии Шарафиевой* «Природный ландшафт как место встречи с собой и значимым другим», *Варвары Сидоровой* «Поэзия камней: натур-ориентированная терапия экспрессивными искусствами», *Инны Ивженко* «Мандала сезонов души и тела».

Использование полимодального подхода в экологической терапии искусством, в частности предполагающего использование движения и танца, поэзии и повествовательной активности, музыкальной экспрессии в форме голосовых практик, было показано на мастер-классах *Грейселн Чунг-Ян Лау* «Земля моего тела, вода моей крови: деколонизация нашей сущности», *Александры Кирилловой* «Дыхание природы. Наблюдение и празднование циклических изменений в природе в контексте терапевтических голосовых практик», *Людмилы Лебедевой* «Модель эко-арт-терапевтической сессии онлайн: проективные стимулы и природные ресурсные опоры».

На мастер-классе *Ольги Орнаты* «Ленд-арт: возможности для экологической арт-терапии» был показан потенциал ленд-арта как способа художественного освоения пространства, катализатора «нахождения своего места в мире» не только в работе арт-терапевта с клиентом / группой, но и в собственной личной художественной практике специалиста. Мастер-класс позволил глубже познакомиться с современным «искусством земли» и повысить художественную компетентность специалистам помогающих профессий.



Множество граней и форм современного искусства как проводника экологических ценностей и особого средства развития отношений человека с миром природы было показано на международной выставке, организованной на сайте конференции. На ней были представлены работы десяти художников из России (Леонида Тишкова, Александры Дворниковой, Анны Амирхановой, Светланы Пастуховой, Ольги Орнаты), Соединенных Штатов Америки (Шона МакНиффа, Дианы Судики, Тиган Уайт, Джин Дэвис) и Великобритании (Беве́рли Э́ Коурт). Разнообразие авторских стилей, техники и видов изобразительной деятельности было объединено общей направленностью творчества художников на культивирование альянса человека и мира природы, их умением тонко ее чувствовать и находить в ней источники для исцеления и духовного роста.

Полвека назад развитие ленд-арта и искусства среды совпало с ростом экологического сознания. Это породило экологическое движение, формировало основы экологической политики на государственном и гражданском уровне. В настоящее время искусство играет все более значимую роль в экологической повестке дня человечества. Сопровождая конференцию выставкой, организаторы и участники конференции, среди которых немало профессиональных художников, подчеркнули важную роль искусства как средства обозначения и решения экологических проблем.

Программа второго дня конференции 9 августа открылась выступлениями ключевых фигур российской экопсихологии и экологической психопедагогике. *Виктор Иванович Панов* – доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией экопсихологии развития и психодидактики Психологического института РАО, член-корреспондент РАО, член Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме Российской академии образования – представил экопсихологическую гипотезу о природе психотравматических состояний. Согласно экопсихологическому подходу к развитию психики, она исходно рассматривается онтологически – как форма бытия, которая обретает реальность существования в виде психических феноменов в процессах взаимодействия в системе отношений «индивид – окружающая среда». Согласно такому подходу психическое состояние, как и любая форма бытия, представляет собой творческое событие (своего рода поэзис), которое в своем становлении должно пройти разные стадии целостного цикла. Прохождение этих стадий может быть затруднено вследствие нарушений в системе «индивид – окружающая среда», обуславливая развитие психогенных нарушений адаптации и нарушений развития, а также формирование дисфункциональных механизмов адаптации, в частности связанных с деструктивными формами взаимодействия

человека с жизненной средой. В сообщении В. И. Панова фактически рассмотрены основания нового понимания механизмов и ведущих факторов пато- и саногенеза, вытекающего из экосистемных представлений о природе психических состояний и экопсихологии развития.

В докладе *Витольда Альбертовича Ясвина*, доктора психологических наук, профессора, лауреата премии Правительства Российской Федерации в области образования, профессора Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, члена Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме Российской академии образования (Москва) – «Опыт формирования отношения к природе» подчеркнута важная роль художественно-эстетического восприятия жизненной среды, связанного с формированием мыслеобразов как обеспечивающих интеграцию когнитивных, сенсорных, эмоциональных и ценностно-смысловых аспектов опыта взаимодействия с миром природы. Это помогает развивать эмоциональные, эстетические и этические основы отношения к природным объектам, связанные с феноменом их субъективизации.

Далее в двух линейках были представлены доклады зарубежных и российских специалистов. *Эрик Пфейфер* – зарегистрированный музыкальный терапевт, профессор факультета эстетики и коммуникаций (Католический университет прикладных наук Фрайбурга, Германия) – рассмотрел исторические и современные данные, касающиеся использования природы в психотерапии, в том числе психотерапевтические прогулки на свежем воздухе, «зеленые» микробрейки. Особое внимание он уделил средовой музыкальной терапии, представив результаты исследования эффектов средовой музыкальной терапии и влияния тишины и природного фонового звучания.

Арт-терапевт, специализирующийся на экологической терапии, содействующей устойчивому развитию в работе с местными сообществами коренных народов провинции Онтарио (Канада), аспирантка института *Кутенай Сара Уэст* поделилась опытом использования технологии «тройной спирали», которая обеспечивает сопровождение в процессе принятия решений и общественных консультаций по вопросам окружающей среды.

Ольга Геннадьевна Лопухова – кандидат психологических наук, доцент Института психологии и образования Казанского федерального университета и *Каюм Касимович Газизов* – клинический психолог, тренер-преподаватель верховой езды (Международный конноспортивный комплекс, Казань) – рассмотрели эффект «морального последствия искусства», впервые описанный Л. С. Выготским и связанный с творческой личностной активностью. По мысли



Л. С. Выготского, погружение человека в творческий процесс является основным условием для развития личности и источником сил для преодоления кризисной ситуации. Одним из положений экопсихологического подхода к развитию психики, разработанного В. И. Пановым и его коллегами, является понимание, что развитие психики и отношение к природе имеет творческую основу, которая требует создания соответствующих образовательных и воспитательных условий. Докладчики рассмотрели арт-терапию и арт-педагогику как методы создания специфических средовых условий, не только способствующих развитию экологического сознания, но и формирующих личность, ее морально-ценностные основания и динамическую устойчивость благодаря использованию определенных форм творческого взаимодействия с окружающей средой.

Заведующая лабораторией эко-арт-терапии ботанического сада Тверского государственного университета *Лилия Раисовна Шарафиева* в своем докладе рассмотрела опыт взаимодействия человека с природными материалами и объектами и ландшафтом в целом в процессе занятий экологической арт-терапией, обозначая их как «дары природы». Каждый «дар» представлен с точки зрения его природных свойств, художественной выразительности образа и символического значения.

В докладе *Алексея Анатольевича Лебедева* – врача-психотерапевта психотерапевтического отделения госпиталя ветеранов войн, старшего преподавателя кафедры общей и клинической психологии Волгоградского государственного медицинского университета – представлен опыт применения средового (экологического) подхода в процессе клинической системной арт-терапии (КСАТ) пациентов с пограничными психическими расстройствами. Рассмотрены терапевтические механизмы экологического подхода, их качественное своеобразие и роль в оптимизации и повышении эффективности лечебно-реабилитационной программы КСАТ с учетом личностных особенностей пациентов, групповой динамики и условий лечения.

Большая часть времени второго дня конференции отводилась на семинары трех зарубежных специалистов в области экологической арт-терапии – Беверли Э'Коурт, работающей на базе Финдхорн Фонда (Шотландия, Великобритания), Мэдлин Руг – доцента Университета св. Григория в Шони и адъюнкт-профессора Института Прагга (Нью-Йорк) и Джин Дэвис – профессора кафедры терапии искусством Института Прагга (Нью-Йорк).

На семинаре *Беверли Э'Коурт* было показано, как может развиваться и проявляться чувство нежности и бережное отношение к природе, в том числе понимаемой как часть собственной теле-

сной основы индивида, в условиях экологической арт-терапии. Практическая часть занятия была связана с созданием серии рисунков и нарративов на основе телесно-ориентированных упражнений, включающих медитацию, сканирование телесных ощущений и движение.

Семинар *Мэдлин Руг* состоял из двух переходящих одна в другую частей и позволял получить представление о базовых практиках, принципах и философии природоцентрированной арт-терапии. В первой части семинара был показан процесс выбора и организации места для пребывания на природе как важнейшего условия переживания безопасности и связи с природной средой, а также показана последующая созерцательная и художественно-творческая практика взаимодействия с выбранной природной средой и ее объектами. В ходе второй части семинара была продемонстрирована «техника рисования прикосновениями», выступающая инструментом настройки на среду и внутренние процессы тела и психики, пояснены направленность и психологические механизмы такой практики, сопровождающейся эффектами полисенсорной стимуляции, изменением восприятия среды и активацией творческого воображения как важных предпосылок изменения отношения к природе и развития экологического сознания. Техника рисования прикосновениями в условиях природоцентрированной арт-терапии представляет собой интуитивный рисунок, форму монопечати и требует высокого уровня чувствительности к среде. Благодаря этому мир природы начинает «говорить» на языке искусства и процесс изобразительной деятельности становится формой поддержки резонанса человека с миром природы.

Семинар *Джин Дэвис* был посвящен рисованию природных объектов, с которыми участники занятия встречались во время прогулки и исследования среды. Показано, как подобная практика позволяет установить более глубокую, чем в обычных условиях, связь с жизненной средой, раскрывая и поддерживая психические состояния и формируя определенные личностные качества индивида. Практика рисования природных объектов была проиллюстрирована клиническим примером.

Международная научно-практическая онлайн-конференция «Экологическая арт-терапия: международные и мультикультурные перспективы» явилась заметным событием в развитии российской и мировой арт-терапии, привлекла внимание к данному направлению и помогла обозначить ее основные идейные, ценностные и теоретические предпосылки и принципы, показать особенности ее методик и областей практического применения. Она заставила задуматься, какую роль экологическая арт-терапия играет в решении задач сохранения здоровья человека в тесной связи с заботой о благополучии мира



природы и глобальной экосистемы, в развитии экологического сознания и поддержке природо-сообразного образа жизни.

Одним из важных результатов конференции явилось также то, что она позволила объединить представителей экологического направления в арт-терапии, выработать общую повестку дня для его дальнейшего развития, создать международную сеть единомышленников – не только арт-терапевтов, но и экопсихологов, представителей экологической психопедагогике и педагогики в интересах устойчивого развития, экотерапевтов и экологически ориентированных художников и дизайнеров среды. Она укрепила межкультурные связи экологического движения в арт-терапевтической среде и актуализировала запрос на создание образовательных программ со специализацией по направлению экологической, природоцентрированной арт-терапии.

Конференция показала не только активное развитие экологической арт-терапии и ее возрастающее внедрение в медицинскую и психологическую практику, образование и социальную сферу, но и определенные проблемы и дефицит, касающиеся теоретических и практических аспектов, требующие более активной работы по их преодолению. Что касается теории экологической арт-терапии, то, несмотря на произошедшее за последние годы оформление основ их методологии, связанной прежде всего с привлечением представлений экогуманитарного подхода, экопсихологии и экологической психопедагогике, многие вопросы ее теории и методологии остаются недостаточно разработанными. Это, в частности, касается структуры и динамики формирования личностных характеристик, связанных с концепцией экологической идентичности и ее развитием в онтогенезе, роли средовой творческой активности и субъект-порождающего взаимодействия (В. И. Панов) индивида с разными компонентами жизненной среды, факторов и механизмов пато- и саногенеза, рассматриваемых с точки зрения экосистемных,

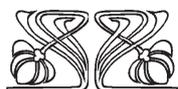
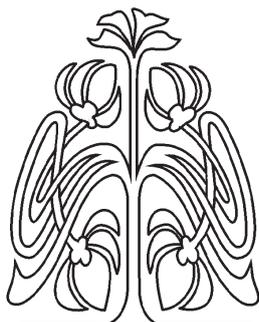
экогуманитарных представлений. Весьма слабо на конференции были представлены вопросы институциональной и макросоциальной динамики, касающейся экологических представлений и ценностей, и ее опосредованности дискурсивными, репрезентативными системами, связанными, в частности, с искусством и СМИ. Данный социологический (социально-психологический) компонент экогуманитарных исследований крайне слабо пока представлен как в российской, так и зарубежной литературе.

Оставляет желать лучшего уровень разработки технологий экологической арт-терапии. Большинство практических форм работы, представленных на мастер-классах, пока не может рассматриваться как технологии в силу их недостаточной обоснованности с точки зрения психологии (экопсихологии), педагогики или медицины, а также отсутствия доказательной базы. Во многих случаях представляемые виды деятельности могут быть отнесены к оригинальным эмпирическим находкам, являющимся адаптацией известных психологических и культурных практик.

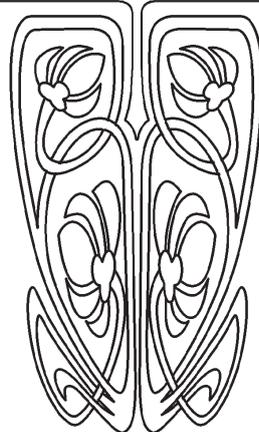
В принятой по итогам конференции резолюции заявлена актуальность и перспективность развития экологической арт-терапии и арт-педагогике в их тесной связи с экотерапией, экопсихологией развития, экологической психопедагогикой и экологическим образованием (образованием в интересах устойчивого развития) и экологически ориентированным искусством.

Обозначена необходимость дальнейшего развития теории, методологии и технологий экологической арт-терапии и укрепления ее научной доказательной базы. Признано целесообразным организовать программу дополнительного образования по экологической арт-терапии, по возможности с международным составом ведущих, что способствовало бы развитию методического обеспечения и распространению лучших достижений в этой области. Предложено сделать конференцию ежегодным мероприятием.

Поступила в редакцию 23.06.2020, после рецензирования 27.09.2020, принята к публикации 13.12.2020
Received 23.06.2020, revised 27.09.2020, accepted 13.12.2020



ПОДПИСКА



Подписка на 2021 год

Индекс издания в объединенном каталоге
«Пресса России» 84823, раздел 30
«Научно-технические издания.
Известия РАН. Известия вузов»

Журнал выходит 4 раза в год

Цена свободная

Оформить подписку онлайн можно
в интернет-каталоге «Пресса по подписке» (www.akc.ru)

Адрес Издательства

Саратовского университета (редакции):

410012, Саратов, Астраханская, 83

Тел.: +7 (845-2) 51-45-49, 52-26-89

Факс: +7 (845-2) 27-85-29

E-mail: izdat@sgu.ru

Адрес редколлегии серии:

410012, Саратов, Астраханская, 83,
СГУ имени Н. Г. Чернышевского,
факультет психолого-педагогического
и специального образования

Тел./факс: +7 (845-2) 22-51-12

E-mail: akmepsy@mail.ru

Website: <https://akmepsy.sgu.ru>