

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

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия: Акмеология образования.

Психология развития

2021

Том 10

Выпуск 3



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

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА Новая серия



Научный журнал
2021 Том 10

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

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 3 (39)

Издается с 2012 года

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

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Панов В. И., Борисенко Н. А., Миронова К. В., Шишкова С. В.

Поведение подростков в цифровой образовательной среде:
к определению понятий и постановке проблемы 188

Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н. Акмеологические технологии развития
и оценки продуктивности профессионально-образовательной деятельности 197

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Толочек В. А. Terra incognita проблемы жизнеспособности:
открытые вопросы. Часть 2 209

Психология социального развития

Рягузова Е. В. Разрыв связей в репрезентациях взаимодействия «Я – Другой»:
детерминанты и предпосылки (на примере экстремистских групп) 220

Альперович В. Д. Особенности интерпретативных репертуаров
восприятия других людей в индивидуальных «образах мира» 229

Гагарина М. А. Долговое поведение представителей разных поколений
до и после начала пандемии COVID-19 240

Педагогика развития и сотрудничества

Силаева О. А., Шмелева Е. А. Психологические показатели безопасного
социального поведения дошкольников в инклюзивной образовательной среде 252

Черемисинова Л. И., Фирсова Т. Г. Освоение педагогического потенциала
культурно-образовательной среды города: опыт реализации проектной магистратуры 262

Максимова Е. А. Требования к студентам в гуманистическом образовательном
пространстве 270

Критика и библиография

Представляем книгу

Vagarova A. R. Book Review: Psychology of young people's social activity.
Under the editorship of Rail Munirovich Shamionov. Moscow, Publishing house "Pero",
2020. 200 pages. 1,9 Mb [Electronic publication] [Vagarova A. P. Рецензия на книгу:
Психология социальной активности молодежи / под ред. Р. М. Шамионова.
Москва : Издательство «Перо», 2020. 200 с. 1,9 Мб [Электронное издание]] 275

Приложения

Хроника научной жизни

Голованова А. А., Кленова М. А. Страховские чтения – 2021:
международная научная конференция 279

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

Подписной индекс издания 84823.
Подписку на печатные издания можно оформить в Интернет-каталогах «Пресса России» (www.pressa-ru.ru), «Пресса по подписке» (www.akc.ru) и ГК «Урал-Пресс» (ural-press.ru).
Журнал выходит 4 раза в год.
Цена свободная.
Электронная версия находится в открытом доступе (akmepys.sgu.ru)

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 24.09.21.
Подписано в свет 30.09.21.
Формат 60×84 1/8.
Усл. печ. л. 11,15 (12,0).
Тираж 500 экз. Заказ 107-Т

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

- Panov V. I., Borisenko N. A., Mironova K. V., Shishkova S. V.**
Behavior of adolescents in the digital educational environment:
Definition of concepts and formulation of the problem 188

- Pautova L. E., Zharinova E. N.** Acmeological technologies of development
and assessment of professional and educational activity productivity 197

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche Development

- Tolochek V. A.** Terra incognita of vitality problem: Open issues. Part 2 209

Psychology of Social Development

- Ryaguzova E. V.** Breaking connections in the representations
of "I – Stranger" interaction: Determinants and prerequisites
(the case study of extremist groups) 220

- Alperovich V. D.** Characteristics of interpretative repertoires
of perceiving other people in individual "images of the world" 229

- Gagarina M. A.** Debt behavior of different generations
before and after COVID-19 240

Pedagogy of Development and Cooperation

- Silaeva O. A., Shmeleva E. A.** Psychological indicators of safe social
behavior of preschool children in an inclusive educational environment 252

- Cheremisina L. I., Firsova T. G.** Mastering the pedagogical potential
of cultural and educational city environment: The experience
of implementing project-based master's degree programme 262

- Maksimova E. A.** Requirements to the students in humanistic
educational environment 270

Critics and Bibliography

Presentation of the Book

- Vagapova A. R.** Book Review: Psychology of young people's social activity.
Under the editorship of Rail Munirovich Shamionov. Moscow, Publishing
house "Pero", 2020. 200 pages. 1,9 Mb [Electronic publication] 275

Appendices

Chronicle of Scholarly Activities

- Golovanova A. A., Klenova M. A.** Strakhov Readings – 2021:
International Scientific Conference 279



**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.
EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY”**

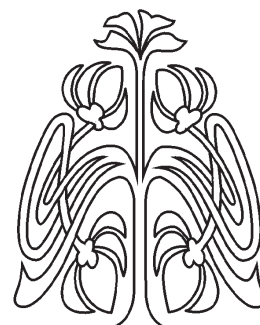
Editor-in-Chief – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

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

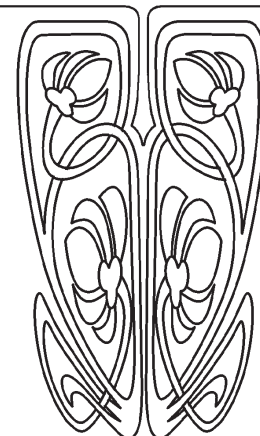
Executive Secretary – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

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. 3 (39). С. 188–196

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 188–196

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-188-196>

Научная статья
УДК 159.9

Поведение подростков в цифровой образовательной среде: к определению понятий и постановке проблемы

В. И. Панов[✉], Н. А. Борисенко, К. В. Миронова, С. В. Шишкова

Психологический институт РАО, Россия, 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4

Панов Виктор Иванович, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией экпсихологии развития и психодидактики, esovip@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>

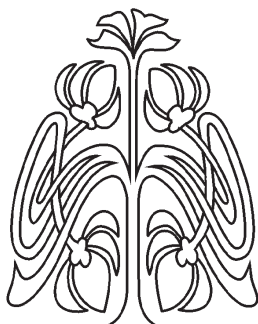
Борисенко Наталья Анатольевна, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, borisenko_natalya@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4407-7937>

Миронова Ксения Вадимовна, научный сотрудник, kseniimir@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7494-5822>

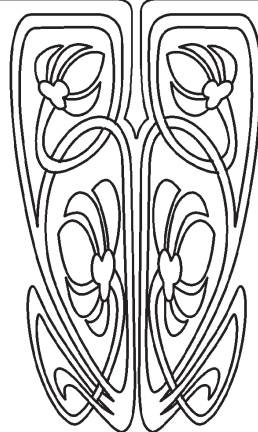
Шишкова Светлана Викторовна, старший научный сотрудник, sshishkova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9145-4021>

Аннотация. Актуальность изучения проблемы поведения подростков в цифровой образовательной среде обусловлена ускорившимися процессами цифровизации образования, участвующими в формировании нового вида поведения – цифрового, под которым понимается система действий, связанных с использованием цифровой среды. Цель работы – на основе анализа и обобщения отечественных и зарубежных источников рассмотреть современное состояние данной проблемы и наметить перспективы ее дальнейшего изучения. Используются методы теоретического анализа, систематизации результатов релевантных психолого-педагогических исследований, ретроспективный анализ ключевых понятий. Представлены общая понятийная система рассматриваемой исследовательской области, генезис и семантика терминов «информационное поведение», «цифровое поведение», «образовательная среда», «цифровая образовательная среда» (ЦОС). Раскрывается процесс трансформации взглядов на образовательную среду, отличие цифровой среды от доцифровой. Обозначено проблемное поле изучения ЦОС – положительные и отрицательные эффекты внедрения ЦОС, психологические причины сопротивления инновациям, психологическая безопасность образовательной среды, проектирование эффективной ЦОС. Затрагивается проблема полноценного использования в российских школах цифровых образовательных платформ и сервисов для повышения качества процесса обучения, в том числе дистанционного. Рассматриваются источники и методы исследования цифрового поведения, прежде всего цифровая психометрика, основанная на анализе «цифровых следов». В отличие от большинства работ, изучающих девиантное поведение подростков, акцент делается на нормативном, просоциальном поведении. В качестве перспективных обозначены такие проблемы, как поведение школьников на разных цифровых образовательных платформах, цифровая многозадачность, взаимодействие подростков с электронным текстовым контентом, стадии становления субъектности в цифровом образовательном пространстве и др.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, цифровое поведение, подростки, цифровой след, цифровая многозадачность



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Информация о вкладе каждого автора. В. И. Панов (25%) – методология исследования, концепция, написание текста (разделы «Цифровое поведение как новый вид поведения», «Трансформация взглядов на образовательную среду: от нецифровой среды к цифровой»); Н. А. Борисенко (25%) – концепция и дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста (аннотация, «Проблемное поле изучения цифровой образовательной среды», «Исследование поведения подростков в ЦОС»); К. В. Миронова (25%) – концепция и дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста («Исследование поведения подростков в ЦОС», заключение); С. В. Шишкова (25%) – сбор и обработка материалов, написание текста («Цифровое поведение как новый вид поведения»), оформление.

Для цитирования: Панов В. И., Борисенко Н. А., Миронова К. В., Шишкова С. В. Поведение подростков в цифровой образовательной среде: к определению понятий и постановке проблемы // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития.* 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 188–196. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-188-196>

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

Article

Behavior of adolescents in the digital educational environment: Definition of concepts and formulation of the problem

V. I. Panov✉, N. A. Borisenko, K. V. Mironova, S. V. Shishkova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, 9/4 Mokhovaya St., Moscow 125009, Russia

Viktor I. Panov, ecovip@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>

Natalya A. Borisenko, borisenko_natalya@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4407-7937>

Ksenia V. Mironova, kseniamir@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7494-5822>

Svetlana V. Shishkova, sshishkova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9145-4021>

Abstract. The relevance of the problem of adolescent behavior in the digital educational environment is conditioned by acceleration of education digitalization processes, which participate in the formation of a new type of behavior, i.e. digital behavior, that is defined as a system of actions associated with the use of the digital environment. The purpose of the present work is to investigate the current state of this problem and outline the prospects for its further study on the basis of the analysis and generalization of Russian and foreign sources. We employ the methods of theoretical analysis, systematization of the results of relevant psychological and pedagogical studies and the retrospective analysis of key concepts. We also present the general conceptual system of the research area under study and the genesis and semantics of the terms: information behavior, digital behavior, educational environment, digital educational environment (DEE). The study has revealed the process of transformation of views on the educational environment and the difference between the digital environment and the pre-digital one. The problem area of DEE study has been indicated: positive and negative effects of DEE implementation, psychological reasons for rejecting innovations, psychological safety of the educational environment and design of the effective DEE. We have also investigated the problem of full scale use of digital educational platforms and services in Russian schools to improve the quality of the learning process, including distance learning. We have considered the sources and methods of researching digital behavior, i.e. digital psychometrics based on the analysis of "digital footprints". Unlike most works that study deviant behavior of adolescents, our work focuses on normative, pro-social behavior. We have taken into consideration such problems as behavior of schoolchildren on different digital educational platforms, digital multitasking, interaction of adolescents with electronic text content, stages of subjectivity formation in the digital educational space, which are relevant for the study.

Keywords: digital educational environment, digital behavior, adolescents, digital footprint, digital multitasking

Information about the contribution of each author. V. I. Panov (25%) – research technique and concept development, text (sections "Digital behavior as a new type of behavior", "Transformation of views on the educational environment: from the non-digital environment to the digital one"); N. A. Borisenko (25%) – development of the concept and design of the study, analysis of obtained data, text writing (abstract, sections "Problematic area of studying the digital educational environment", "Study of the behavior of adolescents in the DEE"); K. V. Mironova (25%) – development of the concept and design of the study, analysis of the obtained data, text writing (sections "Study of the behavior of adolescents in the DEE", "Conclusion"); S. V. Shishkova (25%) – collection and processing of materials, text writing (section "Digital behavior as a new type of behavior"), design.

For citation: Panov V. I., Borisenko N. A., Mironova K. V., Shishkova S. V. Behavior of adolescents in the digital educational environment: Definition of concepts and formulation of the problem. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 188–196 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-188-196>

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

Введение

Ускорившиеся процессы цифровизации образования, с одной стороны, умножают пути получения знания и диверсифицируют подходы к обучению, с другой – ставят новые проблемы перед разными отраслями психологии, в частности перед киберпсихологией. Один из главных

вопросов, интересующих психологов, – изучение поведения пользователей в цифровой среде.

Исследование поведения имеет непростую и долгую научную историю – от изучения рефлексов животных в рамках зоопсихологии и поведенческого направления в психологии (Дж. Уотсон, Б. Скиннер, Э. Торндайк) до поведения современного «цифрового» человека. В отечественной



психологии под *поведением* традиционно понимаются присущее всем живым существам взаимодействие со средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью, внешние проявления психической деятельности [1, с. 377]. В отличие от деятельности с присущими ей целенаправленностью и осознанностью, поведение не подчинено заранее поставленной цели, во многом опосредовано сферой бессознательного, а также включает в себя и неконтролируемые акты, спонтанные устойчивые представления [2, с. 14].

Изучение поведения личности в цифровом мире относится к приоритетным направлениям современных психолого-педагогических исследований. В этом обширном исследовательском поле в качестве самостоятельной нами была выделена **проблема поведения в цифровой образовательной среде учащихся подросткового возраста**, поскольку именно подростки являются одними из наиболее активных участников онлайн-деятельности и представляют поколение, целиком сформировавшееся в цифровую эпоху. Принимая во внимание то, что с 1 сентября 2020 г. в 14 российских регионах начался эксперимент по внедрению в школах федерального проекта «Цифровая образовательная среда» [3], обращение к проблеме поведения подростков в цифровой среде является как нельзя более своевременным.

Цель исследования – на основе изучения отечественных и зарубежных релевантных источников представить современное состояние проблемы поведения подростков в цифровой образовательной среде и выделить исследовательские лакуны в данной области.

Цифровое поведение как новый вид поведения

До недавнего времени в литературе использовался термин не «цифровое поведение», а «информационное поведение». Последний был введен в 1981 г. британским ученым Т. Д. Уилсоном [4], который в дальнейшем описал его как совокупность человеческого поведения по отношению к источникам и каналам информации, в том числе активный и пассивный поиск информации, а также ее использование [5]. В отечественной науке интерес к изучению данного феномена появился в 90-е гг. XX в. Впервые термин стал использоваться в связи с изучением информационных потребностей специалистов в исследованиях в области информатики, наукометрии, библиотековедения [6]. Затем информационное поведение стало рассматриваться как совокупность действий, осуществляемых с целью сбора, поиска и использования информации [7]. В работе Н. С. Лисовской вводится понятие «информационно-поисковое поведение» (по аналогии с английским *information seeking / searching behavior*),

которое характеризуется способностями индивида выбирать источники информации, воспринимать, хранить и использовать информацию в целях ведения трудовой (научной) деятельности [8].

Активизация внимания к исследованию информационного поведения учащихся обусловлена возникновением нового типа образовательной среды – цифровой, потребовавшей, в свою очередь, нового терминологического наименования – **цифрового поведения** (англ. *digital behavior*). Данное понятие только начинает входить в научный оборот и не является на сегодня достаточно проработанным. Кроме него используются также термин «киберповедение» и описательные выражения типа «поведение в цифровой среде».

В статье И. Н. Погожиной с соавторами дается следующее определение *цифрового поведения*: это «перечень характеристик, описывающих активность пользователей в цифровой среде в виде целостной системы действий, связанных с особенностями коммуникативной, когнитивной, мотивационной и эмоциональной сфер человека» [9, с. 62]. Исследователи констатируют, что в проанализированной ими литературе данное понятие им не встретилось, хотя отдельные характеристики цифрового поведения изучаются достаточно активно. Выделяя два главных вида поведения интернет-пользователей – просоциальное и антисоциальное, – авторы справедливо отмечают, что современных исследователей прежде всего интересует антисоциальное поведение, проявлениями которого являются интернет-зависимость, самоповреждение или призыв к нему, вовлечение в преступные группировки и т. п. [9, с. 63]. При обращении к проблеме поведения подростков в цифровом пространстве нам представляется важным сделать упор на характеристике нормативного поведения, поскольку на данный момент в психологических исследованиях наблюдается явный крен в сторону изучения девиантного поведения.

Трансформация взглядов на образовательную среду: от нецифровой к цифровой среде

В отношении цифровой образовательной среды (далее – ЦОС) не только у психологов, но и у педагогов-практиков возникает ряд вопросов: 1) чем цифровая образовательная среда отличается от нецифровой; 2) каковы преимущества ЦОС, что конкретно она предоставляет учащимся; 3) чем поведение в ЦОС отличается от поведения в нецифровой образовательной среде; 4) как (по каким внешним проявлениям) психологи могут изучать поведение учащихся в ЦОС. Однако прежде чем проводить эмпирические исследования, которые позволят дать ответы на эти вопросы, необходимо осмыслить данную проблему в теоретическом плане. В связи с тем что относящаяся к ней понятийная система разветвлена и противоре-



тива, остановимся сначала на истоках и семантике ключевых терминов, используемых в настоящей статье, – образовательная среда, цифровая среда, цифровая образовательная среда.

Изучение образовательной среды имеет богатые традиции в истории психолого-педагогической мысли. Исходное по отношению к ЦОС понятие «образовательная среда» рассматривается такими отечественными учеными, как И. А. Баева, О. С. Газман, С. Д. Дерябо, М. В. Кларин, Г. А. Ковалев, В. А. Козырев, В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, С. В. Тарасов, В. А. Ясвин и др.; в зарубежной психологии – А. Bandura, U. Bronfenbrenner, Н. Cohen, J. Filipczak, М. Hanrahan, G. Kennedy, K. Levin, L. Lockyer, S. Manca, J. Lodge, M. Ranieri, С. Rogers, Q. Wang и др. К настоящему времени образовательная среда изучена достаточно подробно, в том числе выделены разные ее уровни, описаны структура, функции, критерии экспертизы и т. д. Представим кратко характеристики образовательной среды с точки зрения ведущих исследователей.

Один из зачинателей изучения данной проблемы В. А. Ясвин под образовательной средой (далее – ОС) понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [10, с. 14]. Разработанная В. А. Ясвиным модель по своей сущности является *эколого-личностной* [11, с. 62–77], а ее развивающий эффект заключается в обеспечении «комплекса возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса» [10, с. 36]. Модель ОС, предложенную В. В. Рубцовым, можно назвать *коммуникативно-ориентированной* [11, с. 74–75], поскольку она рассматривается как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), происходящего на основе коллективно-распределенной деятельности между учащимися и педагогом, а также между самими учащимися [12]. По мнению В. И. Слободчикова, создавшего *антрополого-психологическую модель* ОС, образовательная среда – многослойное пространство, в котором происходит взаимодействие субъектов образования и которое включает ряд компонентов – психодидактический (содержание, формы и методы деятельности обучающихся), социальный (отношения между субъектами), пространственно-предметный (возможности для организации деятельности и развития учащихся, обеспечиваемые предметной средой, и субъекты среды) [13, с. 177–184].

Несмотря на различие рассмотренных выше подходов, общими для них являются положения о том, что, во-первых, ОС предполагает множественность воздействия на личность и широкий спектр условий и факторов, определяющих обу-

чение, развитие и воспитание обучающихся, во-вторых, такая среда детерминирована социокультурными условиями, предметно-пространственным окружением, характером взаимодействия ее участников и другими факторами.

В данной статье ОС рассматривается в рамках *экопсихологической модели* и понимается как система педагогических и психологических условий и влияний, создающих возможности как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации [11, с. 80].

Серьезная трансформация взглядов ученых на ОС произошла за два последних десятилетия со вступлением человечества в четвертую, информационную революцию, связанную с распространением цифровых технологий. Такая трансформация обусловлена тем, что ОС является неотъемлемой частью культуры и – шире – общества, причем эта связь имеет двусторонний характер: «...любые изменения в культуре автоматически приводят к изменениям образовательной среды, а изменения в образовании нередко весьма существенно влияют на течение общекультурных процессов» [14, с. 307]. В настоящее время мы имеем дело с двумя типами среды – реальной (нецифровой) и цифровой, а их соотношение, основанное на *принципе взаимодополнения*, можно расценивать как частный случай более общей тенденции – существования большинства взрослых и детей в «смешанной реальности» (термин предложен в 1994 г. П. Милгрэмом и Ф. Кишино). Также можно поставить вопрос «о формировании новой области – области слияния двух сред – доцифровой и цифровой» [15, с. 41], где уже сложно различить влияние (интерференцию) двух сред.

В отличие от других видов цифровых сред ЦОС является *специально организованной средой*, которая направлена на создание «цифровых» условий психического и личностного развития обучающихся в ходе учебно-воспитательного процесса. Общими с ОС являются такие ее свойства, как целенаправленность, нестихийность, управляемость, контроль качества контента. В основе ЦОС лежит «взаимодействие, опосредованное информационными средствами» [15, с. 37]. ЦОС может включать целый комплекс видов / форм обучения (адаптивное, смешанное, электронное, дистанционное, мобильное) и технологий, в том числе цифровые образовательные ресурсы, элементы геймификации, большой спектр инструментов, каналов и ресурсов, которые могут быть использованы для создания и улучшения цифровой среды обучения (облачные текстовые процессоры, платформы для обмена файлами и проведения видеоконференций и др.).



Проблемное поле изучения цифровой образовательной среды

Интерес исследователей к проблемам цифровизации образования, и в частности ЦОС, возрос особенно в последние годы в связи с необходимостью теоретического обоснования цифровизации образования и практикой внедрения ЦОС в общеобразовательных организациях. В приоритете следующие психолого-педагогические сферы изучения ЦОС:

– положительные и отрицательные эффекты внедрения ЦОС на разных ступенях образования (Н. Ю. Игнатова, Н. С. Крамаренко и А. Ю. Квашнин, Е. В. Устюжанина и С. Г. Евсюков, М. С. Яницкий с соавт.; M. Claro et al.; M. Ehmann et al.; J. M. Lodge & J. C. Horvath);

– отношение к новым технологиям включая психологические причины сопротивления инновациям (Н. Г. Каратаева, К. Г. Кязимов, М. О. Мдивани, Т. А. Нестик, Э. В. Паграков, А. С. Самекин; S. Ravizza; S. J. Thorpe & M. J. Brosnan, J. Metag & F. Marcinkowski);

– психологическая безопасность и риски ОС в целом и ЦОС в частности (И. А. Баева с соавт.; А. В. Горелкин, М. С. Яницкий, Г. В. Солдатова с соавт.; J. Lorenz et al.; S. Turner & N. Harder);

– проектирование эффективной ЦОС (Е. А. Алисов, О. В. Башарина, А. С. Курылев, М. В. Соколова, Ч. С. Хошимова, А. В. Юркевич; A. Emejulu & C. McGregor; G. Veletsianos; J. Lodge & L. Corrin).

Общей основой и предпосылкой для проведения исследований по любому из вышеназванных направлений является наличие четкого представления о том, в какой форме осуществляется (или будет осуществляться) исследуемая или проектируемая ЦОС. По уровню сложности, задействованности потенциала цифровых технологий и конкурентоспособности эти формы могут варьировать от простого перевода имеющихся учебных материалов в электронную среду до «создания принципиально новых форм обучения за счет использования возможностей электронной среды – расширения спектра образной передачи информации, моделирования различных ситуаций в ходе проведения ролевых игр, имитации состязательных игр и т. д. и включения в процесс обучения возможностей искусственного интеллекта» [16, с. 4].

К настоящему времени создано множество российских цифровых образовательных платформ (важнейшей части ЦОС), имеющих широкие функциональные возможности, качественный контент и методические материалы (см. обзор: [17]). Среди наиболее развитых и востребованных сервисов – «Учи.ру» (с 2011 г., 8 млн учащихся, 150 000 заданий для 1–11-го классов, с 23.03.2020 г. на платформе работает «Виртуальный класс»

для организации дистанционного обучения), «ЯКласс» (с 2013 г., сборник интерактивных задач и видеоуроков для всех классов), «Google Класс» (с 2014 г., создан для упрощения создания, распространения и оценки заданий безбумажным способом, обмена файлами между учителями и учащимися), «Lecta» (с 2015 г., свободный доступ к электронным формам учебников и образовательным сервисам), «Яндекс.Учебник» (с 2018 г., 350 000 интерактивных заданий, в основном по математике и русскому языку), «СберКласс» (с 2020 г., базируется на персонализированной модели образования, имеется цифровой контент по всем предметам школьной программы с 5-го по 9-й кл.) и др.

Как видим, для российских школ разработан обширный массив цифровых учебных материалов, который, хотя «дидактически и технологически» нередко «отстает от лучшего мирового уровня», в целом «обеспечивает покрытие практически всех тем и уровней освоения по многим предметам» [17, с. 9]. Однако зачастую даже имея свободный доступ к этим ресурсам, школы их используют очень мало, что не могло не отразиться на качестве дистанционного обучения в период пандемии [18]. Еще одним серьезным недостатком является отсутствие научных данных о поведении учащихся на разных цифровых платформах, что может стать темой отдельного исследования.

На данный момент, как справедливо пишут Е. В. Устюжанина и С. Г. Евсюков, процесс цифровизации образования в подавляющем большинстве образовательных организаций осуществляется в форме оцифровки или в лучшем случае формирования интерактивной электронной среды взаимодействия педагога и обучающихся, в том числе создания электронных личных кабинетов преподавателей, проведения вебинаров и т. п. [16, с. 4]. В таком варианте используются лишь отдельные возможности компьютерного обучения. Для полноценного функционирования ЦОС требуются соответствующие средства – современные цифровые технологии и инструменты; чем более качественными и доступными они являются, чем выше уровень владения ими со стороны как педагога, так и учащихся, тем эффективнее может стать само цифровое образование, т. е. «процесс организации взаимодействия между преподавателями и учащимися при движении от цели к результату в цифровой образовательной среде» [19, с. 3559].

Исследование поведения подростков в ЦОС

Появление нового социального и образовательного пространства наполняет ситуацию развития современных школьников новым содержанием. Это обстоятельство требует пересмотра социокультурных и психологических норм раз-



вития подростков в изменяющемся мире. Главный вопрос психолого-педагогических исследований – что происходит с «цифровыми» детьми, как новое социокультурное пространство с его огромными возможностями и такими же огромными рисками влияет на представителей поколения Z, в частности на подростков. В отличие от достаточно активно исследуемой проблемы психологических особенностей «цифрового» поколения, проблема цифрового поведения подростков в ЦОС остается практически не изученной.

Как и для других возрастных категорий пользователей, реальный и виртуальный миры для подростков оказываются не только взаимозависимыми, но и взаимопроникающими, слитными, о чем пишут многие исследователи [20–22]. В результате формируется «гибридный мир, посредством которого совершаются жизненно необходимые действия реального мира с помощью виртуального» [23, с. 109]. После «слияния двух факторов / условий / сред влияния» происходит их «преобразование в принципиально новую среду», которая обладает как характеристиками «родительских» сред, так и собственным уникальным набором свойств [15, с. 44].

В настоящее время основным источником сведений о поведении подростков в ЦОС служат оставляемые пользователями «цифровые следы». Их исследованием занимается так называемая *цифровая психометрика* (digital psychometrics), которая находится в стадии активного становления [24]. Анализ больших массивов данных, касающихся оставленных «следов», открывает возможности для прогнозирования будущего поведения человека в цифровой среде, т. е. «предсказания цифрового поведения личности» [25, с. 9]. Однако точность прогноза во многом зависит от качества используемых процедур сбора этих данных. Исследователи утверждают, что анализ цифрового поведения человека позволяет точнее оценить некоторые его психологические характеристики [26, с. 11]. Так, анализ цифровых следов дает возможность получить представление об эмоциональном состоянии, мотивах, ценностях человека [27]. Это может служить ценной информацией для проектирования такой ЦОС, в которой подростку будет психологически комфортно.

Важной проблемой, рассматриваемой психологами при изучении поведения подростков в цифровой среде, является *цифровая многозадачность*, или *медиа многозадачность* (digital / media multitasking) [28–30]. Исследователи уже давно предупреждали, что когда на молодой мозг воздействует многозадачность, спровоцированная постоянным взаимодействием ребенка с различными цифровыми СМИ, мерцающими изображениями на экране, мгновенным переключением внимания простым нажатием кнопки, то подобное чередование образов может приводить к

изменению структуры мозга, поскольку приучает его работать в режиме быстрых действий и сверхреакций [29, 31]. Для многих современных учащихся цифровые технологии уже не инструменты, а часть окружающей среды. Г. У. Солдатова с соавт. приходит к выводу, что для большинства детей и подростков медиа многозадачность «постепенно превращается в универсальную стратегию деятельности», с помощью которой «ребенок адаптируется к информационно насыщенной среде как к множественной и смешанной реальности» [28, с. 8]. Сама по себе цифровая многозадачность при работе в ЦОС не создает кардинальных препятствий для усвоения материала, однако исследователи констатируют, что слишком частое переключение внимания в ходе работы с цифровыми технологиями увеличивает количество времени, необходимого для выполнения учебного задания, может способствовать рассредоточенности и, соответственно, оказывать негативное влияние на академическую успеваемость [28, 30, 32].

На данный момент одной из наименее изученных проблем в области поведения подростков в ЦОС является проблема работы учащихся с электронными текстами. Как известно, цифровой контент очень многообразен, разные его виды (новостной, развлекательный, обучающий и др.) передаются разными каналами восприятия информации, при этом доминирует видеoinформация, а второе место по частоте размещения в Интернете занимает электронный текстовый контент. С одной стороны, текст остается ведущим средством обучения и является важнейшим типом электронного образовательного контента, с другой – когда речь идет о собственном выборе учащегося, следует признать, что просмотр видеоконтента обычно замещает другие виды активности включая чтение. А сенсорная гиперстимуляция аналитических систем подростка, к которой приводит продолжительное восприятие видеоконтента, не может не сказываться на поведении учащегося при последующем взаимодействии с электронными учебными и художественными текстами. Данные проблемы пока еще только намечены, но не изучены.

Заключение

Поведение подростков в цифровой образовательной среде – новый вид поведения, требующий специального изучения. Цифровое поведение можно рассматривать как систему действий, связанных с использованием цифровой среды, в том числе образовательной. Современные психологические исследования сосредоточены преимущественно на антисоциальном, девиантном цифровом поведении подростков, однако не менее важно также изучать их просоциальное, нормативное поведение, характерное,



в частности, для взаимодействия с цифровой образовательной средой, где риски (например, факторы формирования интернет-зависимого поведения) сведены к минимуму.

В настоящее время достаточно остро стоит проблема полноценного функционирования в российских школах цифровых образовательных платформ и сервисов для повышения качества процесса обучения – как очного, так и дистанционного. Заложенный в них потенциал остается не реализованным в тех случаях, когда цифровизация образования сводится в школе к использованию оцифрованных материалов или только базовых возможностей интерактивного взаимодействия педагога и обучающихся в электронной среде. Соответственно, цифровое поведение учащихся при этом также будет крайне ограниченным, а его изучение затруднено.

В случае же эффективного внедрения данных платформ основным источником сведений о поведении подростков в ЦОС являются оставляемые ими «цифровые следы», исследование которых с помощью цифровой психометрики может служить ценной информацией для проектирования психологически комфортной ЦОС.

Далее: хотя пребывание учащихся в ЦОС неразрывно связано с чтением и осмыслением прочитанного, у нас до сих пор нет ответов на вопросы, как происходит взаимодействие подростков с той частью цифровой реальности, которая (как и аналоговая, хотя и в трансформированной форме) имеет дело с текстами, каковы возможности управления электронным текстовым контентом в целях благополучия и гармоничного развития детей включая формирование продуктивного читательского поведения. Другой важной проблемой, касающейся поведения подростков в ЦОС, является медиамногозадачность, которая для многих учащихся становится ведущей стратегией деятельности при работе с цифровыми ресурсами. Отмечается, что если у подростка наблюдается недостаточный уровень саморегуляции и подобная стратегия носит хаотичный характер, продуктивность работы существенно снижается.

Дальнейшего изучения требуют конкретные способы и типы взаимодействия подростков с ЦОС, поведение школьников на разных цифровых образовательных платформах, стадии становления субъектности в цифровом образовательном пространстве, психолого-педагогические основы организации эффективной совместной деятельности педагога и учащихся в ЦОС, особенности работы учащихся с электронным текстовым контентом и др. Восполнение образовавшихся исследовательских лакун представляется важным и перспективным для разностороннего изучения проблемы поведения современных подростков в ЦОС.

Библиографический список

1. *Шапарь В. Б., Россоха В. Е., Шапарь О. В.* Новейший психологический словарь. Ростов н/Д : Феникс, 2005. 806 с.
2. *Берулава Г. А., Берулава М. Н.* Методологические основы новой сетевой теории развития личности // Гуманизация образования. 2012. № 1. С. 8–23.
3. Современная цифровая образовательная среда в РФ : приоритетный проект в области образования. URL: <http://neorusedu.ru/> (дата обращения: 21.02.2021).
4. *Wilson T. D.* On user studies and information needs // Journal of Documentation. 1981. Vol. 37, no. 1. P. 3–15.
5. *Wilson T. D.* Human Information Behavior // Information Science Research. 2000. Vol. 3, № 2. P. 49–55.
6. *Виноградов В. А., Скворцов Л. В.* Информационные потребности и информационная культура // Теория и практика общественно-научной информации. 1990. № 4. С. 5–16.
7. *Жабко Е. Д.* К определению понятия «информационное поведение читателей» // Библиотечные фонды в контексте современного библиотековедения : сб. науч. тр. / сост. Н. В. Могилевер, В. В. Шилов. СПб. : Изд-во Рос. нац. б-ки, 1995. С. 105–112.
8. *Лисовская Н. С.* Пристатейная библиография как характеристика информационно-поискового поведения научного сотрудника // Библиосфера. 2009. № 1. С. 57–61.
9. *Погожина И. Н., Подольский А. И., Идобаева О. А., Подольская Т. А.* Цифровое поведение и особенности мотивационной сферы интернет-пользователей: логико-категориальный анализ // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 60–94.
10. *Ясвин В. А.* Образовательная среда : от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.
11. *Панов В. И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб. : Питер, 2007. 352 с.
12. *Рубцов В. В.* Основы социально-генетической психологии. М. : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
13. *Слободчиков В. И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ / ред. Р. М. Люсиер. М. : Инноватор ; Б. м. : Bennett college, 1997. С. 177–184.
14. *Савенков А. И.* Педагогическая психология : в 2 т. Т. 1 / учебник для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2009. 416 с.
15. *Панов В. И., Патраков Э. В.* Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия. М. : Психологический институт РАО ; Курск : Университетская книга, 2020. 199 с.
16. *Устюжанина Е. В., Евсюков С. Г.* Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы // Вестник Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. 2018. № 1 (97). С. 3–12. DOI: 10.21686/2413-2829-2018-1-3-12



17. Карлов И. А., Ковалев В. О., Кожевников Н. А., Патаркин Е. Д., Фруммин И. Д., Швиндт А. Н., Шонон Д. О. Экспресс-анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ в дистанционной форме. М. : НИУ ВШЭ, 2020. 56 с.
18. Панов В. И., Борисенко Н. А., Капцов А. В., Колесникова Е. И., Патраков Э. В., Плаксина И. В., Суннатова Р. И. Некоторые итоги цифровизации образования на примере вынужденного удаленного школьного обучения // Педагогика. 2020. Т. 84, № 9. С. 65–77.
19. Кязимов К. Г. Цифровая образовательная среда как условие для применения цифровых образовательных технологий в УПО // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 1. С. 3556–3565. DOI: 10.15372/PEMW20200118
20. Войскунский А. Е. Поведение в киберпространстве: психологические принципы // Человек. 2016. № 1. С. 36–49.
21. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 3. С. 71–80. DOI: 10.17759/sps.2018090308
22. Полева Н. С. Онлайн и офлайн как смешанная реальность // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: материалы междунар. науч. конф. / под ред. Т. Д. Марцинковской, В. Р. Орестовой, О. В. Гавриченко. М. : РГГУ, 2018. С. 25–28.
23. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.
24. Matz S., Kosinski M., Stillwell D., Nave G. Psychological framing as an effective approach to real-life persuasive communication // NA – Advances in Consumer Research. Duluth, MN : Association for Consumer Research / eds. A. Gneezy, V. Griskevicius, P. Williams. 2017. Vol. 45. P. 276–281.
25. Мурзина Ю. С., Позняков В. П. Цифровое поведение и личностные особенности интернет-пользователей // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3, № 3 (11). С. 6–21.
26. Юревич А. В., Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Цифровая революция и будущее психологии: к прогнозу развития психологической науки и практики // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3, № 1 (9). С. 6–19.
27. Латынов В. В., Овсянникова В. В. Прогнозирование психологических характеристик человека на основании его цифровых следов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17. № 1. С. 166–180. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-1-166-180
28. Солдатова Г. У., Никонова Е. Ю., Кошевая А. Г., Трифонова А. В. Медиамногозадачность: от когнитивных функций к цифровой повседневности // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9, № 4. С. 8–21. DOI: 10.17759/jmfp.2020090401
29. Baumgartner S. E., Weeda W. D., van der Heijden L. L., Huizinga M. The Relationship Between Media Multitasking and Executive Function in Early Adolescents // The Journal of Early Adolescence. 2014. Vol. 34, iss. 8. P. 1120–1144. DOI: 10.1177/0272431614523133
30. Judd T. Making sense of multitasking: Key behaviours // Computers & Education. 2013. No. 63. P. 358–367. DOI: 10.1016/j.compedu.2012.12.017
31. Greenfield P. Mind and Media: the Effects of Television, Video Games and Computers. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1984. 160 p.
32. Ettinger K., Cohen A. Patterns of multitasking behaviours of adolescents in digital environments // Education and Information Technologies. 2020. Vol. 25, iss 4. P. 623–645. DOI: 10.1007/s10639-019-09982-4

References

1. Shapar' V. B., Rossokha V. E., Shapar' O. V. *Noveyshiy psikhologicheskii slovar'* [The Latest Psychological Dictionary]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2005. 806 p. (in Russian).
2. Berulava G. A., Berulava M. N. Methodological foundations of the new network theory of personality development. *Gumanizatsiya obrazovaniya* [Humanization of Education], 2012, no. 1, pp. 8–23 (in Russian).
3. *Sovremennaya tsifrovaya obrazovatel'naya sreda v RF: prioritnyy proyekt v oblasti obrazovaniya* (Modern Digital Educational Environment: Project of the Russian Federation). Available at: <http://neorusedu.ru/> (accessed 21 February 2021).
4. Wilson T. D. On user studies and information needs. *Journal of Documentation*, 1981, vol. 37, no. 1, pp. 3–15.
5. Wilson T. D. Human Information Behavior. *Information Science Research*, 2000, vol. 3, iss. 2, pp. 49–55.
6. Vinogradov V. A., Skvortsov L. V. Information Needs and Information Culture. *Teoriya i praktika obshchestvenno-nauchnoy informatsii* [Theory and Practice of Social and Scientific Information], 1990, no. 4, pp. 5–16 (in Russian).
7. Zhabko E. D. To the Definition of the Concept of "Readers' Information Behavior". In: Mogilever N. V., Shilov V. V., comp. *Biblioteknyye fondy v kontekste sovremennogo bibliotekovedeniya: sb. nauch. tr.* [Library Collections in the Context of Modern Library Science: The collection of scientific papers]. St. Petersburg, Rossiyskaya natsional'naya biblioteka Publ., 1995, pp. 105–112 (in Russian).
8. Lisovskaja N. S. References as a Characteristic of information and search behavior of a researcher. *Bibliosphere*, 2009, no. 1, pp. 57–61 (in Russian).
9. Pogozhina I. N., Podolsky A. I., Idobaeva O. A., Podolskaya T. A. Behavioral and Motivational Patterns of Internet Users: A Logico-Categorical Analysis. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 2020, no. 3, pp. 60–94 (in Russian).
10. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational Environment: from Modeling to Design]. Moscow, Smysl Publ., 2001. 365 p. (in Russian).



11. Panov V. I. *Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika* [Psychodidactics of Educational Systems: Theory and Practice]. St. Petersburg, Piter Publ., 2007. 352 p. (in Russian).
12. Rubtsov V. V. *Osnovy sotsial'no-geneticheskoy psikhologii* [Fundamentals of Socio-Genetic Psychology]. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii Publ., Voronezh, NPO «MODEK» Publ., 1996. 384 p. (in Russian).
13. Slobodchikov V. I. *Obrazovatel'naya sreda: realizatsiya tseley obrazovaniya v prostranstve kul'tury* [Educational Environment: Realizing the Goals of Education in the Space of Culture]. In: Lusier R. M., ed. *New values of education: cultural models of schools*. Moscow, Innovator Publ.; Bennett college, 1997, pp. 177–184 (in Russian).
14. Savenkov A. I. *Pedagogicheskaya psikhologiya: v 2 t. T. 1* [Educational Psychology: in 2 vols. Vol. 1]. Moscow, Academia Publ., 2009. 416 p. (in Russian).
15. Panov V. I., Patravok E. V. *Tsifrovizatsiya informatsionnoy sredy: riski, predstavleniya, vzaimodeystviya* [Digitalization of the Information Environment: Risks, Views, Interactions]. Moscow, Psihologicheskiiy institut RAO Publ.; Kursk, Universitetskaya kniga Publ., 2020. 199 p. (in Russian).
16. Ustyuzhanina E. V., Evsukov S. G. Digitalization of the Educational Environment: Opportunities and Threats. *Vestnik of the Plekhanov Russian University of Economics*, 2018, no. 1 (97), pp. 3–12 (in Russian). DOI: 10.21686/2413-2829-2018-1-3-12
17. Karlov I. A., Kovalev V. O., Kozhevnikov N. A., Patarkin E. D., Frumin I. D., Shvindt A. N., Shonov D. O. *Ekspress-analiz tsifrovyykh obrazovatel'nykh resursov i servisov dlya organizatsii uchebnogo protsesssa shkol v distantsionnoy forme* [Express Analysis of Digital Learning Resources and Services for Organizing Secondary School Educational Processes in Remote Form]. Moscow, NIU VShE Publ., 2020. 56 p. (in Russian).
18. Panov V. I., Borisenko N. A., Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I., Patravok E. V., Plaksina I. V., Sunnatova R. I. Some Results of Digitalization of Education on the Example of Forced Remote Schooling. *Pedagogika* [Pedagogy], 2020, vol. 84, no. 9, pp. 65–77 (in Russian).
19. Kazimov K. G. Digital education environment as a condition for the application of digital educational technologies in vocational education institutions. *Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, iss. 1, pp. 3556–3565 (in Russian). DOI: 10.15372/PEMW20200118
20. Voiskunskiy A. E. Behavior in a Cyberspace: Some Psychological Principles. *Chelovek (The Human Being)*, 2016, no. 1, pp. 36–49 (in Russian).
21. Soldatova G. U. Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world. *Social psychology and society*, 2018, vol. 9, iss. 3, pp. 71–80 (in Russian). DOI: 10.17759/sps.2018090308
22. Poleva N. S. Online and Offline as Mixed Reality. In: Martsinkovskaya T. D., Orestova V. R., Gavrichenko O. V., eds. *Tsifrovoye obshchestvo v kul'turno-istoricheskoy paradigme: materialy mezhdunar. nauch. konf.* [Digital Society in the Cultural-Historical Paradigm]. Moscow, RGGU Publ., 2018, pp. 25–28 (in Russian).
23. Nikulina T. V., Starichenko E. B. Information and digital technologies in education: concepts, technologies, management. *Pedagogical education in Russia*, 2018, no. 8, pp. 107–112 (in Russian).
24. Matz S., Kosinski M., Stillwell D., Nave G. Psychological framing as an effective approach to real-life persuasive communication. In: A. Gneezy, V. Griskevicius, P. Williams, eds. *NA – Advances in Consumer Research*. Duluth, MN, Association for Consumer Research, 2017, vol. 45. P. 276–281.
25. Murzina Y., S., Pozniakov V. P. Studies of relationship between digital behavior and personal characteristics of internet users. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 2018, vol. 3, no. 3 (11), pp. 6–21 (in Russian).
26. Yurevich A. V., Zhuravlev A. L., Nestik T. A. The future of psychology and digital revolution: forecasting the development of psychological science and practice. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 2018, vol. 3, no. 1 (9), pp. 6–19 (in Russian).
27. Latynov V. V., Ovsyannikova V. V. Predicting Psychological Characteristics from Digital Footprints. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2020, vol. 17, no. 1, pp. 166–180 (in Russian). DOI: 10.17323/1813-8918-2020-1-166–180
28. Soldatova G. U., Nikonova E. Y., Koshevaya A. G., Trifonova A. V. Media multitasking: from cognitive functions to digital. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020, vol. 9, no. 4, pp. 8–21 (in Russian). DOI: 10.17759/jmfp.2020090401
29. Baumgartner S. E., Weeda W. D., van der Heijden L. L., Huizinga M. The Relationship Between Media Multitasking and Executive Function in Early Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 2014, vol. 34, iss. 8, pp. 1120–1144. DOI: 10.1177/0272431614523133
30. Judd T. Making sense of multitasking: Key behaviours. *Computers & Education*, 2013, no. 63, pp. 358–367. DOI: 10.1016/j.compedu.2012.12.017
31. Greenfield P. *Mind and Media: the Effects of Television, Video Games and Computers*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984. 160 p.
32. Ettinger K., Cohen A. Patterns of multitasking behaviours of adolescents in digital environments. *Education and Information Technologies*, 2020, vol. 25, iss. 4, pp. 623–645. DOI: 10.1007/s10639-019-09982-4

Поступила в редакцию 15.04.2021, после рецензирования 26.05.2021, принята к публикации 16.06.2021
Received 15.04.2021, revised 26.05.2021, accepted 16.06.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 197–208
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 197–208
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-197-208>

Научная статья
УДК 159.9:378

Акмеологические технологии развития и оценки продуктивности профессионально-образовательной деятельности



Л. Е. Паутова^{1✉}, Е. Н. Жаринова²

¹Учебно-методический центр ДПО ФГБНУ ВНИИ «Радуга», Россия, 140483, Московская обл., Коломенский район, поселок Радужный, д. 38

²Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины, Россия, 196084, Санкт-Петербург, ул. Черниговская, д. 5

Паутова Людмила Евгеньевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, cosidanie35@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8879-0585>

Жаринова Евгения Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры физического воспитания, andromeda55@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0651-6086>

Аннотация. Представлены результаты рефлексии научно-практического исследования акмеологических технологий, выступающие основным механизмом внедрения авторских систем деятельности с направленностью на достижение высокопродуктивного уровня развития творческого потенциала всех участников. Актуальность исследования определяется тем, что в условиях глобализации профессионального образования преподавателю необходимо владеть высокопродуктивными образовательными технологиями, совершенствуя процесс собственной профессионально-образовательной деятельности и развивая духовный продукт – творческую готовность студента к самостоятельной профессиональной деятельности. *Гипотеза исследования:* знание и внедрение высокопродуктивных акмеологических технологий в профессионально-образовательную деятельность способствует развитию творческой готовности обучающихся к предстоящей деятельности и успешному вхождению в последующую образовательную или профессиональную систему. В соответствии с акмеологической теорией фундаментального образования, законов продуктивности в деятельности предпринята попытка классификации акмеологических технологий профессионально-образовательной деятельности, определения и описания их характеристик, результатов применения с учетом критерия качества образования в системе образования на разных уровнях. По итогам проведенного исследования: 1) теоретически обоснованы и определены особенности акмеологических технологий как метода развития продуктивности основных субъектов образовательной системы; 2) выделены и даны характеристики акмеологических технологий разных уровней системы образования; 3) уточнены структурно-функциональные элементы акметехнологий в педагогической деятельности.

Ключевые слова: акмеологическая теория, акмеологические технологии, созидание, продуктивность, творческая готовность, личностно-профессиональное развитие, критерии качества образования

Информация о вкладе каждого автора. Л. Е. Паутова – методология, концепция и дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста; Е. Н. Жаринова – сбор и обработка материалов, анализ полученных данных.

Для цитирования: Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н. Акмеологические технологии развития и оценки продуктивности профессионально-образовательной деятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 197–208. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-197-208>

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

Article

Acmeological technologies of development and assessment of professional and educational activity productivity

L. E. Pautova^{1✉}, E. N. Zharinova²

¹All-Russian Science Institute of Irrigation Systems and Agricultural Water Supply “Raduga”, 38 Raduzhny, Moscow Region 140483, Russia

²Saint Petersburg State University of Veterinary Medicine, 5 Chernigovskaya St., Saint Petersburg 196084, Russia

Ludmila E. Pautova, cosidanie35@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8879-0585>

Evgenia N. Zharinova, andromeda55@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0651-6086>

Abstract. The article describes the results of scientific study reflection on acmeological technologies, which are the main mechanisms of adoption of a uniquely designed activity systems aimed at achieving a highly productive level of development of artistic potential in all participants. Significance of the study demonstrates that, in the context of professional education globalization, a teacher must apply highly productive educational technologies, perfecting the process of their professional and educational activities and developing mental work – creative readiness of a student



for their individual professional activity. *Hypothesis* of the study: knowledge and introduction of highly productive acmeological technologies to professional and educational activity facilitate creative readiness in students for future activity and successful entry into forthcoming educational and professional system. According to acmeological theory of fundamental education, productive activity laws, an effort was made to classify acmeological technologies of professional and educational activity, definition and description of their features, results of their application taking into consideration a criterion of education quality in an educational system of different levels. Summarizing the results of the study 1) features of acmeological technologies as a method of productivity development of main subjects of educational system were theoretically proved and defined; 2) features of acmeological technologies of different levels of the educational system were selected and defined; 3) structural and functional elements of acmeological technologies in pedagogic activity were specified.

Keywords: acmeological theory, acmeological technologies, creativity, productivity, creative readiness, personal and professional development, criteria for the quality of education

Information about the contribution of each author. L. E. Pautova – research methodology, research concept, design, text; E. N. Zharinova – collection and processing of research materials, data analysis, text.

For citation: Pautova L. E., Zharinova E. N. Acmeological technologies of development and assessment of professional and educational activity productivity. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 197–208 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-197-208>

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

Введение

Актуальность исследования определяется тем, что в условиях глобализации профессионального образования именно преподаватель выступает носителем высокопродуктивных образовательных технологий, направленных на развитие природного творческого потенциала субъектов образования в образовательном процессе и творческой готовности выпускников образовательной системы к самостоятельному продуктивному решению задач в предстоящей деятельности (образовательной, профессиональной). Разработка и внедрение таких технологий основаны на комплексном подходе к развитию преподавателя в профессиональной деятельности, акмеологической теории фундаментального образования, что способствует развитию продуктивных профессиональных компетенции и компетентностей основных субъектов (преподавателя и обучающегося) образовательного процесса. Акметехнологии развития продуктивности преподавателя в профессиональной деятельности способствуют своевременной диагностике показателей для совершенствования:

- структуры и содержания образовательного процесса от отдельной учебной дисциплины и до образовательной системы в целом;

- способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса при достижении целей созидания личности;

- системы личностно-профессионального саморазвития в образовательной и научно-исследовательской деятельности.

С учетом этого преподавателю в образовательной деятельности целесообразно уметь системно согласовывать особенности обучающихся (индивидуальные, возрастные, психологические и физиологические), социально-ролевые позиции в учебной деятельности, формы коммуникаций и пути их созидания.

Цель исследования: проведение научно-практического анализа особенностей акмеологических технологий развития и оценки продуктивности педагога, результатов их применения в профессиональной деятельности разноуровневых образовательных систем.

Гипотеза исследования заключается в том, что знание и внедрение высокопродуктивных акмеологических технологий в профессионально-образовательную деятельность способствует развитию творческой готовности обучающихся к предстоящей деятельности и успешному вхождению в последующую образовательную или профессиональную систему.

Продуктивность педагогического творчества определяется количеством выпускников системы образовательной, хорошо подготовленных к вхождению в последующем в профессионально-образовательную систему. В связи с этим эффективность труда воспитателя, учителя, преподавателя можно оценить по уровню сформированности у их подопечных необходимых компетенций, требуемых, соответственно, для успешного обучения в начальных и последующих классах школы или самостоятельного выполнения профессиональных задач.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты вносят вклад в развитие теории педагогической психологии и акмеологии за счет:

- расширения представлений о теоретико-методических основах развития продуктивности субъектов образования с направленностью на личностно-профессиональное развитие;

- уточнения и определения особенностей акмеологических технологий как метода развития и оценки продуктивности основных субъектов образования разноуровневых образовательных систем (от дошкольных до послевузовских);

- систематизации выявленных структурно-содержательных элементов акметехнологий в педагогической деятельности.



Практическая значимость исследования заключается в возможности применения полученных результатов для:

- расширения критериально-диагностической базы оценки продуктивности педагогов в профессиональной деятельности разноуровневых образовательных систем;
- конструирования образовательного процесса и системы научного взаимодействия как главных средств образовательного продуктивного воздействия на будущего специалиста;
- разработки высокопродуктивных моделей профессионально-образовательной деятельности, обеспечивающих достижение заданных продуктивных результатов у выпускников определенной образовательной системы.

Акметехнологии профессиональной деятельности

Теоретико-методологическое обоснование понятия «акметехнология» в нашем исследовании определяется на основе акмеологической концепции жизненного пути человека [1, 2], акмеологии философии успеха [3], акмеологической теории фундаментального образования [4] и акме-синергетической концепции многовершинности [5]. Ранее нами было определено, что понятие «акметехнология» является интегрированным и комплексным [6]. Существенной чертой акметехнологии является процесс целобразования включая признаки и показатели, обеспечивающие согласованность действий всех участников образовательного процесса. Акмеологические

технологии учитывают многоуровневость взаимодействия, отношений и взаимоотношений. Важными элементами акметехнологий являются теоретические модели деятельности, которые могут использоваться как компетентными лицами при экспертной оценке, так и в процессе самонаблюдения и самоанализа системы профессиональной деятельности по определенным критериям [6]. В данной работе представлены результаты о продолжении исследования по поиску акметехнологий развития продуктивной деятельности специалистов образования на разных его уровнях.

Применительно к многоуровневой системе образования понятия технологии и акметехнологии в педагогической деятельности исследованы

Применительно к многоуровневой системе образования понятия технологии и акметехнологии в педагогической деятельности исследованы многими учеными, результаты теоретического анализа работ которых позволяют определить, что акмеологические технологии профессионального развития специалиста должны формировать рефлексивную саморегуляцию специалиста и указывать выход на активные методы его развития, направленные на совершенствование межличностных / личностных и профессиональных отношений, повышение уровня личностно-профессиональной готовности.

Акмеологические технологии профессионального развития специалиста, согласно А. С. Гусевой [7], включают целый комплекс естественнонаучных и гуманитарных знаний, структурных элементов, которые наглядно представлены на рис. 1.



Рис.1. Структурные элементы продуктивных акметехнологий профессиональной деятельности

Fig. 1. Structural elements of productivity of acmeological technologies in professional activity

Задача акмеологических технологий профессионального развития специалиста – это самоактуализация личностного и профессионального «Я». Основными приемами для решения данной задачи мы определяем индивидуальное консультирование, диагностику, технологические карты, акмеограммы, тест-тренажеры, акмеологический

тренинг и другие системы специальных профессионально-личностных заданий-задач.

Поскольку образовательный маршрут каждого обучающегося системно определяется уровнем образования, целесообразно определить особенности акметехнологий поэтапного развития продуктивности педагога на каждом уровне:



1) воспитателя детского сада или дошкольной образовательной организации (Л. В. Колушева [8]);

2) учителя начальной и общеобразовательной школы (Г. И. Михалевская [9]);

3) преподавателя высшего профессионального образования (Н. В. Кузьмина, Н. М. Жаринов, Е. Н. Жаринова [10]).

Данные акметехнологии разработаны на основе системно-деятельностного и акмеологического подходов, которые обеспечивают достижение высокого уровня продуктивности в профессиональной деятельности учителя на основе таких показателей, как:

– формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;

– проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования;

– активная учебно-познавательная деятельность обучающихся;

– построение образовательного процесса с учетом единого критерия качества конечного продукта.

Содержание акметехнологий разработано согласно требованиям ФГОС соответствующего уровня образования (далее – Стандарт). В контексте акмеологического подхода реализация содержания Стандарта предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества.

Рассмотрим содержание и особенности каждой акметехнологии более подробно.

Акметехнологии воспитателя детского сада или дошкольной образовательной организации

Цель акметехнологии продуктивности деятельности воспитателя детского сада – разработка и апробирование инвариантной модели развития и оценки продуктивности профессиональной деятельности воспитателей дошкольных образовательных организаций и акмеологической технологии повышения качества деятельности дошкольной образовательной организации.

Акмеологическая технология для детей дошкольного возраста реализуется в рамках образовательной программы дошкольного образования, призванной обеспечить реализацию условий, способствующих положительной социализации ребенка, его всестороннему личностному, морально-нравственному и познавательному развитию, развитию инициативы и творческих способностей на основе соответствующих дошкольному возрасту видов деятельности, со-

трудничества со взрослыми и сверстниками в зоне его ближайшего развития согласно теории актуального развития Л. С. Выготского [11].

Акметехнология для детей дошкольного возраста разработана на основе психологической концепции личностного и интеллектуального развития Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина [12], А. В. Запорожца [13], Л. В. Венгера [14], Л. И. Божович [15], В. С. Мухиной [16], Н. Н. Поддьякова и А. Ф. Говорковой [17], Р. С. Буре [18], И. Ю. Кулагиной [19], В. Г. Каменской [20], И. Н. Агафоновой [21], Т. В. Чередниковой [22], Е. Е. Кравцовой [23].

Акмеологическая технология для воспитателей детских садов с учетом требований ФГОС дошкольного образования разработана и реализуется на основе акмеологической теории фундаментального образования Н. В. Кузьминой [4] и психолого-акмеологических образовательных методик Л. В. Колушевой [8]. Данные методики апробированы и оценены более чем 90 воспитателями детских садов и 30 учителями начальных классов г. Коврова при подготовке дошкольников к учебе в школе по критерию важности параметров развития, необходимых для успешного обучения.

В процессе реализации данной акметехнологии была разработана инвариантная модель личности дошкольника, которая может использоваться в качестве критерия оценки продуктивности профессиональной деятельности воспитателей дошкольных образовательных организаций и акмеологической технологии повышения качества педагогической деятельности.

Структура акметехнологии основана на шкалах оценки и самооценки:

– признаков готовности детей в подготовительных группах к школьному обучению;

– признаков и уровня профессионального мастерства воспитателя.

Структурные компоненты акметехнологии наглядно представлены на рис. 2.

Параметры оценки деятельности воспитателя в данной акметехнологии основаны на критериях уровня развития новообразований в личности, деятельности, индивидуальности выпускников детских садов, которые необходимы для их успешного обучения в последующей образовательной системе (начальных классах общеобразовательной школы).

Для оценки достижений детей использовалась пятибалльная система: 5 баллов – данными качествами (компетенциями) обладают все дети, 4 – обладают больше половины детей, 3 – обладает половина детей, 2 – обладают меньше половины детей, 1 – дети не обладают данным качеством (качествами).

Для оценки профессионального мастерства воспитателя использовалась также пятибалльная система оценок: 5 баллов – высокая степень выраженности аттестуемого признака, 4 – достаточная



Рис. 2. Структурные компоненты акметехнологии продуктивности воспитателя дошкольной образовательной организации
 Fig. 2. Structural components of acmeological technologies of educators' productivity in pre-school educational organizations

степень сформированности признака, 3 – средняя степень сформированности, 2 – слабая степень сформированности, 1 – данное качество не сформировано.

Результаты применения акметехнологии продуктивности дошкольной образовательной организации показали, что она может быть использована: 1) воспитателями для самооценки качества своей деятельности с целью ее самокоррекции и самореорганизации; 2) руководителями

дошкольных образовательных организаций для определения уровня мастерства и профессионализма воспитателей.

Акметехнологии продуктивной профессиональной деятельности учителя начальной и общеобразовательной школы

Цель акметехнологии продуктивности деятельности педагога основного и среднего обще-



го образования – разработка и апробирование инвариантной модели развития и оценки продуктивности профессиональной деятельности педагога основного и среднего общего образования, обеспечивающей возникновение и развитие психолого-акмеологических, деятельностных, индивидуальных новообразований субъектов образования с их последующим саморазвитием.

Акметехнология развития и оценки уровня продуктивности педагогической деятельности учителей начальных классов основана на результатах экспериментальных исследований особенностей профессиональной деятельности педагогов разного уровня продуктивности [9, 24]. Оценка профессиональной деятельности учителей включает в себя три аспекта:

- общепедагогические учебные компетенции, обусловленные структурой деятельности педагога;
- специальные учебные компетенции, обусловленные особенностями обучения конкретным учебным дисциплинам;
- результаты деятельности, заключающиеся в новообразованиях личности, деятельности, индивидуальности учащихся.

Структура акметехнологии для профессиональной деятельности учителя начальных классов основана на шкалах оценки и самооценки:

- достижений и признаков форсированности необходимых компетенций у учащихся при обучении в школе;
- признаков и уровня профессионального мастерства учителя.

Для оценки достижений учащихся также используется пятибалльная система: 5 баллов – учебными компетенциями владеют все учащиеся; 4 – владеют больше половины учащихся; 3 – владеет половина учащихся; 2 – владеют меньше половины учащихся; 1 – учащиеся не владеют учебными компетенциями.

Пятибалльная система оценок используется и для оценки профессионального мастерства учителя: 5 баллов – высокая степень выраженности аттестуемого признака; 4 – достаточная степень его сформированности; 3 – средняя степень сформированности; 2 – слабая степень сформированности; 1 – данный признак не сформирован.

Акметехнологии педагогической деятельности учителей-предметников общеобразовательных школ состоят из двух частей. Первая часть содержит общую для всех учителей акметехнологию, в которой основное внимание обращается на психологические результаты труда педагога, его знания, навыки и учебные компетенции, способности, характер и направленность деятельности. Во второй части представлены акметехнологии учителей-предметников, где главное внимание направлено на оценку специальных умений

учителей и результаты их труда (в основном учебные компетенции учащихся по преподаваемому предмету).

Акметехнологии педагогической деятельности учителей-предметников общеобразовательных школ составлены в помощь:

- руководителям школ для анализа ими деятельности своего педагогического коллектива. При оценке работы каждого учителя директор (заведующий учебной частью) должен детально разобраться и понять, какой комплекс знаний и педагогических умений у учителя уже сформирован, что мешает ему осуществлять свою деятельность на достаточном уровне, в какой помощи он нуждается. Рекомендации должны быть рабочими, т. е. учителю должно быть ясно, что делать, чтобы их выполнить;
- учителям для оценки достижений учащихся и собственного профессионального мастерства, а также в качестве экспертной оценки коллег-педагогов.

Выражение мнения в баллах позволяет дать объективную характеристику и оценку коллективу в целом и каждому педагогу в нем, выявить тех, кто обладает мастерством в большей степени. Акметехнологии педагогической деятельности учителей-предметников общеобразовательных школ включают три типа шкал:

- 1) результатов педагогического труда;
- 2) структуры знаний и система умений;
- 3) психолого-акмеологической направленности деятельности.

Содержание акмеологической технологии продуктивности учителей начальной и общеобразовательной школы представлены на рис. 3.

При оценке деятельности учителя и учащихся нужно обратить внимание прежде всего на баллы ниже трех, поскольку это значит, что учителю необходима срочная профессиональная методическая помощь. Для учащихся эта оценка тоже сигнал неблагополучия – данным умением владеют меньше половины, необходимо срочно менять методику обучения и воспитания.

Пристального внимания также требуют баллы выше трех, это помогает определению сильных сторон профессиональной деятельности, на которые можно опереться при совершенствовании профессионального мастерства всего педагогического коллектива. Для учителей среднего уровня мастерства определение сильных и слабых сторон деятельности – средство для преодоления диспропорции в развитии.

Результаты применения этой акметехнологии показали, что полученные оценки продуктивности педагога могут быть использованы в работе комиссии по его аттестации, поскольку у комиссии появляется дополнительная возможность принять правильное решение и определить



Рис. 3. Структурные компоненты акметехнологии продуктивности учителей начальной и общеобразовательной школы
 Fig. 3. Structural components of acmeological technologies of teachers' productivity in primary and general education schools

необходимые рекомендации для профессионального развития учителя, при этом не допустив аттестационных ошибок.

Акметехнологии продуктивности преподавателя высшего профессионального образования

Цель акметехнологии продуктивности преподавателя высшего профессионального образования – разработка и апробирование инвариантно модели развития и оценки продуктивности профессиональной деятельности преподавателя вуза с выделением основных классов профессиональных задач и поиском продуктивных способов, методов их решения, факторов, обеспечивающих продуктивность деятельности преподавателя и показателей творческой готовности студентов (выпускников) к последующей самостоятельной деятельности (образовательной или профессиональной).

В связи с повышением требований к качеству образования во ФГОС и внедрением международных стандартов СМК в сфере образования целесообразным представляется определение направлений повышения продуктивности деятельности научно-педагогических работников

образовательных организаций высшего профессионального образования (далее – ВПО) как обеспечивающего фактора достижения заданного уровня качества профессионального образования [25].

Акмеологические технологии продуктивности преподавателей мы связываем с выделением основных классов профессиональных задач и поиском продуктивных способов, методов их решения. К основным таким задачам мы относим:

- выработку общих стратегий профессионального образования студентов на протяжении всего периода взаимодействия с ними;
- конструирование учебного предмета и системы научного взаимодействия как главных средств образовательного воздействия на будущего специалиста;
- формирование требуемых компетенций у студентов в системе высшего профессионального образования.

Для эффективного решения профессиональных задач в творческой деятельности преподавателю необходимо прежде всего опосредованно создавать благоприятные условия и определенную творческую атмосферу [26]. Это дает возможность на основе инновационных технологий и косвен-



ных методов скрытого воздействия пробуждать интерес, вызывать у студентов стремление к самовыражению и созиданию в деятельности.

В соответствии с акмеологическими аспектами профессиональной деятельности преподавателя [27] обеспечивающими факторами развития «психических новообразований» у студентов и продуктивного решения профессиональных задач являются:

- мастерство преподавателя;
- ценность профессионально-образовательной информации для будущей деятельности;
- профессиональная направленность студента.

С учетом указанных акмеологических факторов главное интеллектуальное качество, которое преподавателям надо воспитывать и развивать у студентов, – продуктивность мышления, т. е. способность создавать новое, совершенствуя собственную деятельность, придавая ей новизну и общественную значимость, проектируя оригинальный и более эффективный план действий с предвидением продуктивного результата как признаки продуктивного мышления. Развитие личности профессионала происходит при условии необходимости постоянно делать выбор, что способствует моральному и интеллектуальному росту личности, руководствующейся принципами честности, ответственности, верности собственному предназначению.

Обобщая результаты исследования акметехнологий развития и оценки продуктивности преподавателя вуза, целесообразно определить, что преподаватель профессиональной школы является авторитетным представителем определенной области научных знаний, прекрасно владеющим своим предметом и компетентным в других пересекающихся с ним научных областях. Методами своей науки он должен владеть как инструментом для ее совершенствования и применения [26]. Большое значение при этом приобретают совместное участие преподавателей и студентов в научно-исследовательской работе, созидательная работа студентов в образовательном процессе. Из этого следует, что основная миссия преподавателя вуза определяется его искусством решать профессионально-образовательные задачи, направленные на достижение студентами состояния творческой готовности к самостоятельному вхождению в профессиональную среду и решению конкретных профессиональных задач-ситуаций.

В рамках акмеологической теории фундаментального образования преподаватели выступают как созидатели будущего профессионализма выпускника. Преподаватель – это основной субъект общекультурной, образовательной и профессиональной деятельности, результатом которой является созидание личности будущего специалиста, признанного обществом как профессионал в про-

фессиональной деятельности. Характеристиками созидательной деятельности преподавателей мы считаем:

- 1) профессионально-образовательное и научное сотрудничество;
- 2) авторскую систему деятельности с последующей ее корректировкой по критериям текущего и конечного результата;
- 3) потребность в саморазвитии и самообразовании основных субъектов образовательного процесса (студентов и преподавателей);
- 4) развитие творческого потенциала студентов;
- 5) социальная значимость и признание духовного продукта творчества студентов.

На основе результатов научно-практических исследований были разработаны акмеологические технологии обучения студентов проектированию авторских систем деятельности (АСД) [27]. Данная акметехнология предполагает три этапа работы студентов по созданию проекта АСД:

- 1) коммуникативно-контактный – взаимодействие с экспертами;
- 2) факторный анализ продуктивности деятельности;
- 3) ауторейтинг.

Требование к выборке исследования или реализации проекта – участие в нем 25–30 учителей-экспертов.

Требование к результатам реализации проекта – выявление зависимости между уровнем продуктивности деятельности и признаками ее конечного результата и уровнем умелости педагога (профессиональных компетенции и компетентностей).

Основа АСД – психолого-педагогические знания.

Согласно акмеологической теории фундаментального образования Н. В. Кузьминой [4], главным фактором развития творческой готовности студентов к предстоящей деятельности являются личный успех в работе с учащимися, наблюдение признаков их развития под влиянием собственного воздействия. Поиск интегративных систем работы студентов с учащимися определяется идеализированными моделями развития духовно-нравственных ценностей, общеинтеллектуальных и общетрудовых умений [28].

Их можно применять при принятии студентами творческих решений в двух направлениях: 1) при выборе учителей (специалистов образования), на примере которых можно учиться как надо или как не надо работать; 2) для разработки собственных стратегий деятельности в расчете на искомые положительные результаты.

Для решения акмеологических задач исследования и оценки продуктивности преподавателя профессиональной школы (на всех уровнях) на основе метода «МАСТАК» Р. Ф. Жукова [29, 30] и метода анализа и рационализации учебной деятельно-



сти Ю. Н. Пароходова [31] Н. В. Кузьминой и Л. Е. Паутовой разработана акметехнология оценки продуктивности преподавателя, давшая положительные результаты [24, 32].

Акметехнологии продуктивности преподавателя, согласно результатам исследования Л. Е. Паутовой [29, 33], направлены на исследование и оценку продуктивности преподавателей, изучение представлений и реальных стратегий профессиональной деятельности которых возможно только при их сравнительной самооценке.

Оценка и сравнение уровня продуктивности преподавателей проводится с помощью шкал порядка по критериям важности показателей и меры реальности их достижения, что является основой данной акметехнологии. Шкала порядка отличается тем, что присваиваемый балл отображает не только равенство или неравенство сравниваемых признаков, но и упорядоченность их значимости. Оценка показателей осуществляется по 5-балльной системе, дающей возможность конкретизировать и точнее определить значение признаков или суждений каждой шкалы для испытуемого. Это позволяет применить методы математической статистики для более объективной интерпретации результатов исследования.

Структура данной акметехнологии включает следующие шкалы оценивания:

- 1) цели профессиональной деятельности преподавателя;
- 2) признаки продуктивной деятельности;
- 3) стимулы профессионально-образовательной деятельности;
- 4) факторы, влияющие на развитие продуктивной позиции в профессиональной деятельности;
- 5) позиция студентов в образовательном процессе;
- 6) развитие творческой готовности студентов к профессиональной деятельности;
- 7) оценка профессионализма специалиста образования.

Степень значимости показателей продуктивности по всем шкалам, кроме целей, оценивается по критериям значимости: 5 баллов – показатель очень значим; 4 – достаточно значим; 3 – значим; 2 – менее значим; 1 балл – незначим. Цели профессиональной деятельности преподавателя профессиональной школы оцениваются по признакам их важности и реальности. Мера важности оценивается также по 5-балльной шкале: 5 – очень важно; 4 – достаточно важно; 3 – важно; 2 – важно в малой степени; 1 – важно в минимальной степени; 0 – неважно. Мера реальности их достижения (у студентов за время обучения в вузе): 5 – у всех студентов; 4 – у подавляющего большинства; 3 – примерно у половины; 2 – у меньшей части; 1 – у отдельных студентов; 0 – невозможно.

Результаты применения преподавателем акметехнологий позволяют построить последовательность изучаемых признаков продуктивности профессиональной деятельности, исключая какую-либо перестановку элементов шкалы. Представляется возможным проанализировать собственное отношение преподавателей к профессиональной деятельности и направленности ее результатов на студентов как меры продуктивности и созидания. В процессе оценивания развивается рефлексия преподавателей, что способствует выявлению путей коррекции и перестройки признаков конкретной шкалы как следствие АСД преподавателя. При этом учитываются и оцениваются профессионально-образовательная деятельность, связанная с подготовкой к профессиональному труду и сам труд, подготовка к непрерывному образованию, социальная активность, готовность к самоопределению в сфере профессиональной деятельности, в семье, быту, межличностном общении, состоянии здоровья, сформированность санитарно-гигиенических умений и навыков их реализации.

Заключение

По итогам проведенного исследования целесообразно сделать следующие выводы.

1. Содержательный анализ теоретико-методических и практических основ акмеологических технологий развития продуктивности субъектов образования позволил систематизировать их структурно-содержательные элементы, критерии оценки результатов деятельности педагога.

2. В соответствии с рассмотренными акметехнологиями продуктивности педагога в профессиональной деятельности представляется практическая возможность разработки высокопродуктивных моделей профессионально-образовательной деятельности, обеспечивающих достижение заданных продуктивных результатов в выпускниках определенной образовательной системы.

3. Основной результат практического применения рассмотренных акметехнологий в профессионально-образовательной деятельности – выявляемые связи между деятельностью педагога и результатами – признаками конченного результата в обучающихся. Эти признаки выражаются в профессионально-творческом развитии обучающихся, их эрудиции, культуре, умении применять теорию на практике, самостоятельно разрешать проблемные ситуации.

Таким образом, благодаря научно-методическому обоснованию разработки и внедрения акмеологических технологий в профессионально-образовательную деятельность в многоуровневой системе образования подтверждается гипотеза настоящего исследования, поскольку представле-



ны и обоснованы доказательства продуктивности акметехнологий, их оценка по показателям (критериям) развития творческой готовности обучающихся к предстоящей деятельности и успешному вхождению в последующую образовательную или профессиональную систему. Тем самым обеспечиваются формирование продуктивной многоуровневой системы образования и непрерывное комплексное развитие всех субъектов образования с заданной направленностью на достижение социально-профессиональной зрелости выпускника образовательной системы.

Библиографический список

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. 2-е изд. СПб. : Питер, 2001. 272 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2001. 288 с.
3. Акмеология философии успеха / под ред. С. Д. Пожарского. СПб. : Северный колледж, 2012. 320 с.
4. *Кузьмина Н. В.* Акмеологическая теория фундаментального образования в опыте талантливых преподавателей. СПб. : Центр стратегических исследований, 2013. 272 с.
5. *Бранский В. П., Пожарский С. Д.* Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума в свете концепции синергетического историзма. 2-е изд. СПб. : Политехника, 2002. 476 с.
6. *Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н.* Акмestrатегии и акметехнологии продуктивной деятельности преподавателя профессиональной школы // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 4–11. DOI: 10.18500/2304-9790-2019-8-1-4-11
7. *Гусева А. С.* Оптимизация гуманитарно-технологического развития государственных служащих: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1997. 60 с.
8. *Колушева Л. В.* Акмеологические факторы продуктивности и профессионализма воспитателя детского сада : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Шуя, 2001. 26 с.
9. *Михалевская Г. И.* «Учительница первая моя...»: (технология оценивания деятельности учителя начальных классов). СПб. : Экспресс, 2012. 154 с.
10. *Кузьмина Н. В., Жаринов Н. М., Жаринова Е. Н.* Акмеологические технологии высшего образования. СПб. : Центр стратегических исследований, 2016. 410 с.
11. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М. : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.
12. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах. М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. 414 с.
13. *Запорожец А. В.* Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Хрестоматия по возрастной психологии / сост. Л. М. Семенов. М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2003. С. 134–138.
14. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л. А. Венгера. М. : Педагогика, 1986. 224 с.
15. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности : избранные психологические труды. М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. 349 с.
16. *Мухина В. С.* Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество. 4-е изд., стер. М. : Академия, 1999. 456 с.
17. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой. М. : Педагогика, 1985. 200 с.
18. *Буре Р. С.* Социально-нравственное воспитание дошкольников / под ред. В. Виллюновой. М. : Мозаика-Синтез, 2014. 80 с.
19. *Кулагина И. Ю.* Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата. М. : Юрайт, 2016. 291 с.
20. *Каменская В. Г.* Психология развития и возрастная психология: конспект лекций. 3-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д : Феникс, 2008. 251 с.
21. *Агафонова И. Н.* Развитие коммуникативной компетентности учащихся // Управление начальной школой. 2009. № 2. С. 4–9.
22. *Чередникова Т. В.* Информационная теория психических процессов Л. М. Веккера в решении актуальных проблем патопсихологической диагностики нарушения умственного развития // СПЖ. 2003. № 18. С. 55–61.
23. *Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е.* Психология и педагогика обучения дошкольников. М. : Мозаика-Синтез, 2013. 264 с.
24. *Кузьмина Н. В., Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н.* Акмеология – основы профессионализма преподавателя в XXI веке : в 3 ч. СПб. : Центр стратегических исследований, 2018. Ч. 1. 200 с.
25. *Максимова В. Н.* Акмеологические технологии обучения в школе – учителю // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2010. № 2 (4). С. 5–10.
26. *Паутова Л. Е.* Акмеологические аспекты созидательной деятельности преподавателя высшей школы // Акмеология. 2008. № 1 (25). С. 22–32.
27. *Кузьмина Н. В., Гладкова В. Н., Пожарский С. Д.* Акмеология деятельности. СПб. : Социальная синергетика, 2007. 267 с.
28. *Жаринова Е. Н.* Психолого-акмеологические технологии в образовании. СПб. : Центр стратегических исследований, 2015. 207 с.
29. *Жуков Р. Ф.* Методические указания по совершенствованию стиля работы руководящих работников с использованием метода активного социологического текстурованного анализа и контроля «Мастак-Р». Ленинград : [б. и.], 1973. 59 с.
30. *Жуков Р. Ф.* Пути развития активных методов обучения в университете // Технология акмеологических методов обучения: сб. науч. тр. / отв. ред. Р. Ф. Жуков. СПб. : СПбГИЭУ, 2001.



31. Пароходов Ю. Н. Метод анализа и рационализации учебной деятельности студента как средство самоуправления ею: на материале младших курсов технических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1987. 246 с.
32. Паутова Л. Е. Акмеологическая концепция развития качества профессиональной деятельности // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. № 3. С. 41–46.
33. Паутова Л. Е. Акмеология качества профессиональной деятельности. Коломна : Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. 184 с.

References

1. Anan'yev B. G. *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniya. 2-e izd.* [On the Problems of Modern Human Science. 2nd ed.]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 272 p. (in Russian).
2. Anan'yev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [Human as an Object of Cognition]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 288 p. (in Russian).
3. Pozharskiy S. D., ed. *Akmeologiya filosofii uspekha* [Acmeology of Philosophy of Success]. St. Petersburg, Severnyi kolledzh Publ., 2012. 320 p. (in Russian).
4. Kuz'mina N. V. *Akmeologicheskaya teoriya fundamental'nogo obrazovaniya v opyte talantlivykh prepodavateley* [Acmeological Theory of Fundamental Education in the Experience of Talented Teachers]. St. Petersburg, Tsentr strategicheskikh issledovaniy Publ., 2013. 272 p. (in Russian).
5. Branskiy V. P., Pozharskiy S. D. *Sotsial'naya sinergetika i akmeologiya. Teoriya samoorganizatsii individuum i sotsiuma v svete kontseptsii sinergeticheskogo istorizma. 2-e izd.* [Social Synergetics and Acmeology. The Theory of Self-Organization of an Individual and Society in the Context of the Synergetic History Concept. 2nd ed.]. St. Petersburg, Politekhnik Publ., 2002. 476 p. (in Russian).
6. Pautova L. E., Zharinova E. N. Acme Strategies and Acme Technologies for Productive Work of a Professional School Teacher. *Izv. Saratov Univ. (N. S.). Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1 (29), pp. 4–11 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2019-8-1-4-11
7. Guseva A. S. *Optimization of Human and Technological Development of State Workers*. Thesis Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Moscow, 1997. 60 p. (in Russian).
8. Kulusheva L. V. Acmeological Factors of Productivity and Expertise of a Kindergarten Teacher. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Shuya, 2001. 26 p. (in Russian).
9. Mikhalevskaya G. I. «Uchitel'nitsa pervaya moy...»: (tekhnologiya otsenivaniya deyatel'nosti uchitelya nachal'nykh klassov) ["My First Teacher...": (Techniques of Assessing the Activities of a Primary School Teacher)]. St. Petersburg, Express Publ., 2012. 154 p. (in Russian).
10. Kuz'mina N. V., Zharinov N. M., Zharinova E. N. *Akmeologicheskie tekhnologii vysshego obrazovaniya* [Acmeological Technologies of Higher Education]. St. Petersburg, Tsentr strategicheskikh issledovaniy Publ., 2016. 410 p. (in Russian).
11. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of Human Development]. Moscow, Smysl Publ., Eksmo Publ., 2005. 1136 p. (in Russian).
12. El'konin D. B. *Psikhicheskoe razvitiye v detskikh vozrastakh* [Psychological Development in Childhood: selected texts on psychology]. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii Publ., Voronezh, MODEK Publ., 1995. 414 p. (in Russian).
13. Zaporozhets A. V. *Znachenie rannikh periodov detstva dlya formirovaniya detskoj lichnosti* [Importance of Early Childhood in the Formation of a Child's Personality]. In: L. M. Semenyuk, comp. *Khrestomatiya po vozrastnoy psikhologii* [Textbook on Age Psychology]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyi institut Publ., MODEK Publ., 2003, p. 134–138 (in Russian).
14. Venger L. A., ed. *Razvitiye poznavatel'nykh sposobnostey v protsesse doskol'nogo vospitaniya* [Development of Cognitive Abilities in the Process of Preschool Education]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 224 p. (in Russian).
15. Bozhovich L. I. *Problemy formirovaniya lichnosti: izbrannyye psikhologicheskiye trudy* [Problems of Personality Formation: selected texts on psychology]. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii Publ.; Voronezh, MODEK Publ., 1995. 349 p. (in Russian).
16. Mukhina V. S. *Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo. 4-e izd.* [Developmental Psychology: Phenomenology of Development, Childhood, Adolescence. 4th ed.]. Moscow, Akademiya Publ., 1999. 456 p. (in Russian).
17. Podd'yakov N. N., Govorkova A. F., eds. *Razvitiye myshleniya i umstvennoe vospitanie doskol'nikov* [Development of Thinking and Mental Education of a Preschooler]. Moscow, Pedagogika Publ., 1985. 200 p. (in Russian).
18. Bure R. S. *Sotsial'no-nravstvennoe vospitanie doskol'nikov* [Social and Moral Education of Preschoolers]. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2014. 80 p. (in Russian).
19. Kulagina I. Yu. *Psikhologiya detey mladshogo shkol'nogo vozrasta: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata* [Psychology of Children of Primary School Age: A textbook and practical course for bachelor's degree students]. Moscow, Yurayt Publ., 2016. 291 p. (in Russian).
20. Kamenskaya V. G. *Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya: konspekt lektsiy. 3-e izd.* [Developmental Psychology: lecture notes. 3rd ed.]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2008. 251 p. (in Russian).
21. Agafonova I. N. Development of Students' Communicative Competence. *Upravleniye nachal'noy shkoly* [Management of Elementary School], 2009, no. 2, pp. 4–9 (in Russian).
22. Cherednikova T. V. Informational Theory of Psychic Processes of L. M. Vekker in Solving of Actual Problems of Pathopsychological Diagnosis of Mental Activity Disorders. *Siberian Journal of Psychology*, 2003, no. 18, pp. 55–61 (in Russian).



23. Kravtsov G. G., Kravtsova E. E. *Psikhologiya i pedagogika obucheniya doshkol'nikov* [Psychology and Pedagogy of Teaching Preschoolers]. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2013. 264 p. (in Russian).
24. Kuz'mina N. V., Pautova L. E., Zharinova E. N. *Akmeologiya – osnovy professionalizma prepodavatelya v XXI veke: v 3 ch.* [Acmeology as Basics of Teacher's Professionalism in XXI Century: in 3 parts]. St. Petersburg, Tsentr strategicheskikh issledovaniy Publ., 2018. Part 1. 200 p. (in Russian).
25. Maksimova V. N. Acmeological Technologies of Teaching at School – for Teachers. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* [Scientific Support of a System of Advanced Training], 2010, no. 2 (4), pp. 5–1 (in Russian).
26. Pautova L. E. Acmeological aspects of the creative activity of a higher school teacher. *Acmeology*, 2008, 1 (25), pp. 22–32.
27. Kuz'mina N. V., Gladkova V. N., Pozharskiy S. D. *Akmeologiya deyatel'nosti* [Acmeology of Activity]. St. Petersburg, Sotsial'naya sinergetika Publ., 2007. 267 p. (in Russian).
28. Zharinova E. N. *Psikhologo-akmeologicheskie tekhnologii v obrazovanii*: [Psychological and Acmeological Technologies in Education]. St. Petersburg, Tsentr strategicheskikh issledovaniy Publ., 2015. 208 p. (in Russian).
29. Zhukov R. F. *Metodicheskie ukazaniya po sovershenstvovaniyu stilya raboty rukovodyashchikh rabotnikov s ispol'zovaniyem metoda aktivnogo sotsiologicheskogo tekstirovannogo analiza i kontrolya «Mastak-R»* [Methodological Guidelines for Improving the Work Style of Executive Employees Using the Method of Active Sociological Text Analysis and Control “Mastak-R”]. Leningrad, 1973. 59 p. (in Russian).
30. Zhukov R. F. Ways of Development of Active Teaching Methods at University. In: R. F. Zhukov, executive ed. *Tekhnologiya akmeologicheskikh metodov obucheniya* [Technology of Acmeological Teaching Methods: The collection of scientific papers]. St. Petersburg, SPbGIEU Publ., 2001. (in Russian).
31. Parokhodov Yu. N. Method of Analysis and Rationalization of a Student's Learning Activity as a Means of Its Self-Management: Based on the Material of Junior Programmes of Study of Technical Universities. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Leningrad, 1987. 246 p. (in Russian).
32. Pautova L. E. Acmeological concept of development of quality of professional activity. *Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Ser. Pedagogy. Psychology. Social work. Sociokinetics*, 2016, no. 3, pp. 41–46 (in Russian).
33. Pautova L. E. *Akmeologiya kachestva professional'noy deyatel'nosti* [Acmeology of Quality of Professional Activity]. Kolomna, Gosudarstvennyi sotsial'no-gumanitarnyi universitet Publ., 2016. 184 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 01.02.2021, после рецензирования 10.03.2021, принята к публикации 13.05.2021
Received 01.02.2021, revised 10.03.2021, accepted 13.05.2021



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 209–219

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 209–219

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-209-219>

Научная статья
УДК 159.9: 316.6

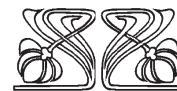
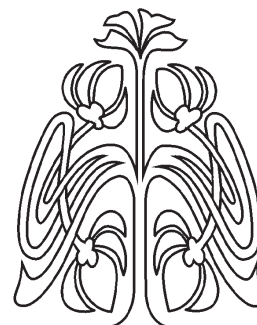
Terra incognita проблемы жизнеспособности: открытые вопросы. Часть 2

В. А. Толочек

Институт психологии Российской академии наук, Россия, 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13

Толочек Владимир Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, tolochekva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

Аннотация. Актуальность проблемы жизнеспособности обуславливается в том числе и ускорением эволюции социальных объектов, возрастанием всеобщей неопределенности, нестабильности, сложности, неоднозначности их динамики, их состояния. Следствием этого является повышение требований к адапционным механизмам как отдельного человека, так и социальных групп (семьи, рабочих коллективов, спортивных, управленческих, проектных команд). Возрастает значение социально-психологических и психологических ресурсов человека. Не все спонтанно формируемые механизмы адаптации отдельных и групповых субъектов адекватны актуальным жизненным ситуациям, своевременно вырабатываются, оптимально изменяются при изменении целей и требований среды. *Цель* исследования: изучение жизнеспособности человека в условиях неопределенности. *Предмет* исследования: социальные и психологические механизмы и ресурсы жизнеспособности человека. *Методы*: историко-теоретический анализ, анализ результатов эмпирических исследований. *Гипотеза*: поддержание жизнеспособности человека и социальных групп посредством формирования просоциальных механизмов поведения по образцу (прототипу) есть первая их стадия. Последующие стадии развития жизнеспособности предполагают формирование механизмов адаптации, иницируемых и поддерживаемых эволюцией «внутренних условий» субъекта. Констатируется, что в границах исторически сформировавшихся парадигм рассматриваются два состояния человека – «ниже нормы» и «норма» социального, психологического, физического функционирования, характеристики которого описываются такими понятиями, как улучшение, позитивная адаптация, сохранение, оптимальное состояние и т. п. Жизнеспособность рассматривается как достижение и поддержание человеком своеобразного «социального гомеостаза», ориентируясь на просоциальные модели поведения окружающих, воспроизводя в своей жизни такие модели. Продвижение человека к более высокому уровню социального функционирования, его позитивная профессиональная эволюция часто сопряжены с многократным изменением и усложнением актуальных условий социальной среды (окружения), с возрастанием ее «сопротивления», остаются мало изученными, сохраняют своеобразный статус «terra incognita». Одним из возможных и вероятных подходов, способствующих преодолению



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





бинарного мышления исторически сложившейся парадигмы, может стать обращение к новой методологии, а именно построению триад – системных, воссоздающих целостность социальных объектов, и линейных, восстанавливающих последовательность синтезов социальных объектов при их интеграции в системы большей общности.

Ключевые слова: жизнеспособность, феномен, условия, изменения, проблема, исследования, подходы, системные триады, линейный триады

Благодарности и финансирование: Исследование поддержано грантом РФФИ № 19-29-07409 «Социально-психологические ресурсы жизнеспособности человека в условиях неопределенности».

Для цитирования: Толочек В. А. Terra incognita проблемы жизнеспособности: открытые вопросы. Часть 2 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 209–219. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-209-219>

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

Article

Terra incognita of vitality problem: Open issues. Part 2

V. A. Tolochek

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 13 Yaroslavskaya St., Moscow 129366, Russia

Vladimir A. Tolochek, tolochekva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

Abstract. The relevance of studying resilience is among other things conditioned by faster evolution of social objects, increase in general uncertainty, lack of stability, complexity and ambiguity of the dynamics of their state, which, in their turn, lead to an increase in the requirements for adaptation mechanisms of an individual and social groups (families, collectives, sports teams, managerial or project teams); the importance of an individual's socio-psychological and psychological resources is increasing. Not all spontaneously formed adaptation mechanisms of individual and group subjects are developed in a timely manner, correspond to life situations or change optimally in accordance with changes in the purposes and requirements of the environment. *The purpose of the study is to investigate human resilience under conditions of uncertainty; the subjects of the study are social and psychological mechanisms and resources of human resilience; the research methods are historical and theoretical analysis and analysis of the empirical research results. The hypothesis is that maintaining resilience of an individual and social groups through the development of prosocial behavior mechanisms according to the specific model (prototype) is the first stage. Subsequent stages of resilience development presuppose formation of adaptation mechanisms initiated and supported by the evolution of the subject's "internal conditions". It is stated that the two states of a person are considered within the boundaries of historically formed paradigms: "below the norm" and "within the norm" of social, psychological and physical functioning. Its characteristics are described by such concepts as "improvement", "positive adaptation", "preservation", "optimal state", etc. Resilience is viewed as the person's achievement and maintenance of "social homeostasis" with an orientation towards pro-social behavior models of others and reproduction of such models. Individual's advancement to a higher level of social functioning and his/her positive professional evolution are often associated with repeated changes and complications of the social conditions of social environment (medium), with the growth in its "resistance"; they remain understudied and retain a kind of "terra incognita" status. One of the possible and probable approaches that contribute to overcoming the binary thinking of the historically established paradigm can be the use of a new methodology, i.e. construction of system triads (that recreate social objects' integrity) and linear triads that restore the sequences of social objects' syntheses when they are integrated into systems of a greater generality.*
Keywords: vitality, phenomenon, conditions, changes, problem, research, approaches, system triads, linear triads

Acknowledgments: The study was funded by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 19-29-07409 "Socio-psychological resources of human vitality under conditions of uncertainty").

For citation: Tolochek V. A. Terra incognita of vitality problem: Open issues. Part 2. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 209–219 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-209-219>

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

Окончание. Начало см.: Толочек В. А. Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 108–117.

Введение

Согласно суждениям специалистов, в исследованиях жизнеспособности различаются несколько хронологически (1960–2020-е гг.) и содержательно различающихся подходов – «волн» [1, 2]. В преимущественно масштабных лонгитюдных и срезовых исследованиях типичными

критериями успешности человека, его успешной или малоуспешной адаптации к социуму выступали две оценки – удовлетворительно и неудовлетворительно. В границах исторически сформировавшихся парадигм рассматривались лишь два состояния человека – «ниже нормы» и «нормы» социального, психологического, физического функционирования, – характеристики которых описываются такими понятиями, как улучшение, позитивная адаптация, сохранение, возврат к норме, оптимальное состояние, достижение хорошего результата и т. п. Жизнеспособность рассматривалась как достижение и поддержание



человеком своеобразного «социального гомеостаза» с ориентацией на просоциальные модели поведения окружающих и воспроизведением в своей жизни таких же моделей. Эффекты позитивных психологических изменений у людей, переживших травматические события («стресс-индуцированный рост», «посттравматический рост», или «жизнеспособность в кубе»), остаются неизученными, сохраняют статус *terra incognita*, равно как и «восхождение» человека к вершинам физической и духовной зрелости, к более высокому уровню социального функционирования («жизнеспособность в квадрате», «жизнеспособность в кубе») [3].

Принципиальными моментами становления новых возможных подходов (волн, траекторий НИР) могут стать условия, социальные и психологические механизмы, поддерживающие устремленность человека к новым формам жизнедеятельности, его активные поиски и, следовательно, регулярные сомнения, периоды неудач, вероятный разрыв отношений человека с близкими, с прежним социальным окружением, вынужденная необходимость построения новых межличностных отношений. В проблематике жизнеспособности в сравнении с разрабатываемыми в XX ст. темами, например надситуативной активности (В. А. Петровский; др.), меньше того, от чего ученые обычно абстрагируются, но рассматривается и измеряется много больше условий актуальной социальной действительности; в сравнении с темой карьеры акцентируется множество негативных условий, говоря современным сленгом, *start-up* человека; в сравнении с темой межличностного взаимодействия затрагиваются два противоположных процесса – разрушения и создания условий; в сравнении с темой ресурсов – больше условий, внимательно прослеживаемых в лонгитюдах и «срезах». Другими словами, в настоящее время проблема жизнеспособности обсуждается много шире и глубже проблем, с нею сопряженных, активно разрабатываемых со второй половины XX ст. [1, 4–10]. Следовательно, эта проблема может выступать и в роли своеобразного контекста при изучении других проблем, которые также можно представлять и как частные и специфичные проявления жизнеспособности человека в процессах его самореализации в разных сферах жизнедеятельности. Проблема жизнеспособности как бы концентрирует в себе множество разных проявлений социальной, психологической, физической активности человека.

Просматривая перспективы дальнейших исследований (как вероятной *шестой «волны»*, *седьмой* и т. п.), можно ожидать, что новым предметом исследования станут: *процессуальные аспекты становления феномена «жизнеспособность»* у отдельных людей и социальных групп; *эволюционные аспекты* проявления феномена – его

устойчивости, «мутации» и вариации, изменения опорных компонентов на протяжении жизни людей; *изменение структуры* жизнеспособности у представителей разных социальных групп, при переходе человека из одной группы в другую; *ресурсы* как динамичные, не всегда постоянные и доступные возможности; *неопределенность* как новая реальность современности и как актуальная научная проблема.

При следовании названным выше доминантам можно ожидать рассмотрения и трактовки жизнеспособности как: 1) расширения описания ее сущностных свойств (т. е. описания устойчивости при длительном «неподкреплении» позитивными акциями со стороны значимых других, как способность человека и групп подниматься выше «нормы» типичного и уже освоенного ими уровня социального функционирования); 2) динамики социального продвижения, личностного роста человека; 3) динамики профессионального развития (не только лишь как достижения «нормы» работы, подкрепляемой оплатой труда, но и как поиска и выбора своего пути, опыта успехов и неудач, как поиска, обращения и следования идеальным «моделям» и новым ценностям, смыслам); 4) признания жизнеспособности в качестве динамичного состояния, периодического изменения ее устойчивости / неустойчивости, «цепочек» или вектора психологической и духовной эволюции человека.

Заметим, что наименее изученными аспектами проблемы жизнеспособности были и остаются темы профессионального и социального продвижения (роста, развития). Но именно эти аспекты роста и развития человека как субъекта, как личности нередко имеют вполне определенные стадии изменения и их психологические, социально-психологические и социальные референты (экспертные оценки успешности и / или соответствия, присвоение определенной квалификации, звания, награждения, перемещения на новую должность, стаж и пр.). На протяжении почти полувека изучались ограниченные пространством и временем условия и задачи, отдельные типы задач, которые должен решать человек. Поэтому в первом приближении к предмету нашего исследования рассмотрим социально-психологические и психологические механизмы (а точнее, наблюдаемые эффекты), сопряженные с моментами стабильности и изменчивости, предсказуемости (определенности) и неопределенности в жизнедеятельности человека. *Цель исследования:* изучение жизнеспособности человека в условиях неопределенности. *Предмет исследования:* социальные и психологические ресурсы жизнеспособности человека. *Методы:* историко-теоретический анализ, ретроспективный анализ результатов эмпирических исследований. *Гипотеза:* поддержание жизнеспособности



человека и социальных групп посредством формирования просоциальных механизмов поведения по образцу (прототипу) есть первая стадия проявления жизнеспособности. Последующие стадии ее развития предполагают формирование механизмов адаптации, инициируемых и поддерживаемых эволюцией «внутренних условий» субъекта.

Социальное продвижение и жизнеспособность: изменение окружения, отношений, взаимодействия, синергия и конфликты условий и субъектов

Вступая на путь продвижения, человек, тем самым, как правило, отрывается от привычной социальной среды. В этой связи затронем лишь две сопряженные темы – прогрессивную профессиональную эволюцию человека (роста профессионализма и статуса, успешности карьеры) и динамику межличностных отношений.

Межличностные отношения и жизнеспособность. Если кратко выделить основные тенденции эволюции человека на протяжении жизни, преломляемые через призму профессиональной эволюции и межличностных отношений, назовем следующие: 1) расширение спектра социальных и личностных типов, с которыми нужно взаимодействовать; 2) расширение спектра социальных ситуаций, в которых решаются новые задачи; 3) освоение новых социальных ролей. Эти в целом позитивные сдвиги часто сочетаются с нежелательными, такими как усиление несоответствия «нового» поведения человека с прежним поведением, новых социальных ролей с прежними, сокращение взаимодействия в прежних социальных ситуациях, сокращение взаимодействия с представителями прежних личностных типов и возможности поддержания прежних межличностных отношений. Эти тенденции определяют не только поведение профессионально прогрессирующего субъекта, но и реакцию среды – окружения, окружающих – на возрастание несоответствия поведения и личности субъекта его привычным и приемлемым для окружающих формам. Прямое следствие таких изменений – возрастание напряженности в отношениях, конфликты, измены, вражда.

Раскроем и проясним некоторые из таких эффектов на литературных примерах и фрагментах интервью (иногда содержащих большую долю иронии, но всегда, скорее, личностно выстраданных и верных по существу): «Враги его, друзья его, / (Что может быть одно и тоже) / Его честили так и смят. / Врагов имеет в мире всяк, но от друзей спаси нас, Боже! / Уж эти мне друзья, друзья! Об них недаром вспомнил я.» (А. С. Пушкин: «Евгений Онегин»); «... Пес дружества слывет примером с давних дней, / А дружбы между псов,

как будто меж людей, / Почти совсем не видно. ... Свет полон дружбою такою. / Про нынешних друзей лъзя молвить не греша, / Что в дружбе все они едва ль не одинаки: / Послушать, кажется одна у них душа, – / А только кинь им кость, так что твои собаки!» (И. А. Крылов. «Собачья дружба»). За минувшие два столетия природа человека изменилась мало: «Поэты русские, друг друга мы браним, / Парнас российский дрязгами заселен...» (Е. А. Евтушенко).

Один из героев Мольера утверждал: «... Все, что не стихи, то проза». Перейдем к прозе и от художественных типов и обобщений обратимся к конкретным жизненным ситуациям. Кинорежиссер В. В. Меньшов: «... Я вполне познал зависть и неприязненность коллег. ... Успех – это когда у тебя появляются враги, большой успех – когда врагами становятся друзья». Г. Я. Бардин (режиссер-мультипликатор): «Чем выше я поднимался, тем больше было завистников. И это было больно». Научная сфера не исключение. Так, например, И. П. Павлов и В. М. Бехтерев публично принижали достижения друг друга, так же как и И. М. Сеченов и Н. Е. Введенский. Карл фон Бэр невысоко оценивал теорию Ч. Дарвина, и до настоящего времени в научной и творческой среде повсеместно встречается «мягкая реакция» – замалчивание работ коллег.

Неоднозначны отношения людей и вне общей профессиональной среды.

Л. Н. Толстой в романе «Анна Каренина» описывает ситуации взаимной ревности и конкуренции («кто лучше устроил свою жизнь») в зрелом возрасте былых друзей юности и молодости – С. А. Облонского и К. Д. Левина. Точно такие же отношения, точнее, их эволюцию, таких же друзей молодости мы находим в романе Джеймса Хилтона «Потерянный горизонт». Можно приводить и далее подобные сюжетные линии. Но не стоит продолжать «чернить высокие материи».

Конечно, в нашей жизни не все окрашено исключительно в темные или светлые тона. Верно и то, что без поддержки близких, друзей, единомышленников мало что значительного происходит в жизни человека. Мы лишь предлагаем проследить всю «цепочку» взаимоотношений и взаимодействия людей – от первых естественных, чаще доброжелательных, от первых актов содействия до возраста зрелости и финала этих отношений. Сошлемся лишь на многим хорошо известную типичную жизненную ситуацию: два-три-четыре друга решают открыть совместный бизнес; через 1–2–3–4 года они перестают быть друзьями; одного из двух-трех-четырех друзей назначают начальником подразделения; через короткое время все начинают в лучшем случае соблюдать лишь внешние «признаки приличия». Итак, признаем факт эволюции межличностных отношений людей на протяжении их жизни, особенно выраженной при профессиональном



росте и продвижении одного из друзей (родственников, сослуживцев, однокурсников).

Позитивная профессиональная эволюция и жизнеспособность. На рубеже XX–XXI вв. в теме адаптации человека к социальной среде высветились новые «границы», отражающие нарастающие изменения в привычном укладе жизни представителей разных социальных групп. Так, глобализация мира сопряжена с усилением индивидуализации человека и «атомизации» общества, снижением связанности членов социальных групп, разрушением временной стратегии поведения [11]. Становление «кинематического общества» характеризуется регулярным изменением отдельных сторон жизни, ускорением всех изменений, приводящих к «бестерриториальности» человека, снижению его способности к эмпатии, «человеческой чувственности» [12]. Эти тенденции усиливаются и резонируют с расширяющимся масштабом precarious занятости – ненадежности работы [5, 6, 13–15], с изменением «нормального» соотношения труда и потребления – в настоящее время потребление может предшествовать труду вследствие роста разных форм кредитования, возможностью быстрого обогащения [5, 16, 17], погруженностью людей в «институционализированные риски», когда даже бытовые решения и действия человека могут «корректироваться» глобальными изменениями, затрагивать межличностные и межгрупповые отношения людей, разрушать веру человека в его способность влиять на будущее [18].

Возвращаясь к масштабу отдельного человека, рассмотрим динамику условий и ситуаций, сопровождающих его позитивную профессиональную эволюцию. Профессиональное продвижение – это постоянные изменения: переход в новое состояние, вероятность периодического изменения социальных связей, ценностных ориентаций и смыслов, овладение новыми моделями поведения, систематические конфликты и конкуренция, периодические кризисы, потери и приобретения, необходимость поиска новых ресурсов при истощении прежних, регулярное нарушение «стабильности» (физической, психологической, социальной) как важного условия развития, с одной стороны, а с другой – это всегда чрезмерные психофизиологические затраты [3, 9, 19, 20]. Парадоксально, но все эти изменения есть следствие первоначально осознанного выбора жизненного пути и в последующем – часто почти невозможности его изменения. Со временем в процессе продвижения складываются и накапливаются малозаметные новые условия жизни, часто не рефлекслируемые до возникновения кризисных ситуаций и достижения «точки невозврата». В итоге для человека условия окружения многократно усложняются, проблематизируются, их разрешение требует уже *жизнеспособности «в квадрате»*.

Акцентируем тему межличностных метаморфоз при достижении человеком стадии высшего профессионализма как почти неизбежного следствия его профессионального продвижения. Уже сама поглощенность человека работой порождает и обратные процессы – поглощения человека работой, что не может не влиять на его отношения с близкими (родственниками, друзьями), а затем и изменять, деформировать эти связи, не может формировать исключительно одновалентные связи с коллегами (прогрессирующими медленнее), с руководством (ревностно наблюдающим за усилением социальной позиции другого), с подчиненными – ввиду усиления административного воздействия, увеличения психологической дистанции. (В научной литературе можно найти достаточно аргументов в пользу того, что именно у управленцев часто достаточно быстро развиваются личностная деформация, профессиональные заболевания [4, 10, 19, 20]).

Обсуждая тему прогрессивной профессиональной эволюции человека, назовем последствия выбора такого варианта жизненного пути: 1) добровольное принятие большего объема трудовых функций и задач; 2) возрастающую и большую «плотность жизни», большую психическую и физическую напряженность (стрессовенность), ведущую к ухудшению здоровья, самочувствия; 3) ориентацию на более высокие критерии оценки людей, их деятельности, поведения; 4) активную жизненную позицию в широком спектре ситуаций; 5) повышение требовательности к себе, усиление самоконтроля, внимания ко множеству условий и обстоятельств жизни.

В отношении последнего тезиса приведем несколько характерных признаний. А. С. Пушкин (поэт): «Пока не требует поэта к священной жертве Аполлон, / В заботы суетного света он малодушно погружен. ... И среди детей ничтожных мира, / Быть может, всех ничтожней он»; «... И с отвращением читая жизнь мою, я трепещу и проклинаю, / И горько жалуюсь, и горько слезы лью...»; Ю. Нагибин (писатель): «Из любого соотношения с жизнью я выношу презрение к себе»; М. И. Ромм (режиссер): «Я врал всю жизнь... Я не хочу больше этого делать»; С. Губайдулина (композитор): «Я чувствую себя идущей по канату. Нельзя оглянуться... Нельзя повернуть назад»; Р. А. Щедрин (композитор): «Случай играет основополагающую роль... Но ты его должен услышать, понять, реализовать. “Быть или не быть”»? Это вопрос для каждого человека. Художник – не является исключением. ... Активный поиск и отбор своих ценностных ориентаций, способов мотивирования, развития способности “прислушиваться” к своей судьбе»; Г. А. Товстоногов (режиссер): «Довольны ли Вы состоянием БДТ (Большого драматического театра)? – Когда я стану довольным, мне нужно будет из театра уходить».



Итак, прогрессивную профессиональную эволюцию можно рассматривать как один из «срезов», позволяющих выявлять новые грани жизне-способности в новых сферах жизнедеятельности, в новых условиях с более высокой составляющей «неопределенности». В известном смысле успешная карьера – это путь в одиночество (даже при самых высоких «стартовых» мотивах и ценностной ориентации человека). Погруженность в работу, поглощенность работой, устремленность к высотам профессионализма – это далеко не только то, как много времени человек уделяет работе, это еще и приоритеты ценностей, нового смысла жизни, уникальной картины мира, т. е. конструкторов, идеальных объектов как регуляторов поведения и деятельности, оттесняющих «реальные», «живые» человеческие императивы. Эти новые регуляторы не только создают своеобразие человека, формируют его «интегральную индивидуальность» (по В. С. Мерлину), но и отличают его от других людей («нормальных», «обычных», не «зараженных» работой и перфекционизмом). И они, эти обычные, нормальные люди, также отличают «зараженных» и по возможности дистанцируются от них.

Неопределенность как проблема адаптации к среде: методология, понятийный аппарат, характеристики и параметры

Жизнеспособность и неопределенность: возможные решения. В последние годы в научных публикациях нередко встречаются выразительные декларации типа «Мы вступили в мир VUCA» (VUCA – аббревиатура от англ. “volatility, uncertainty, complexity and ambiguity” – нестабильность, неопределенность, сложность и неоднозначность), «В мире VUCA невозможны даже кратковременные прогнозы», «В мире VUCA нельзя использовать прежние рабочие модели», «Проблема неопределенности сопряжена с понятием “хаоса”...», как и типичные варианты ответов на вызовы времени: «Трудно прогнозируемая динамика изменений современного мира требует обращения к понятиям “VUCA-мир”, “VUCA-среда”»; «Надежный прогноз предполагает оперирование понятием “VUCA-организация” (VUCA-субъект, VUCA-среда, VUCA-компетентность, VUCA-менталитет и т. п.)». Другими словами, заявляемая сложность объекта может быть постигаема посредством оперирования сложными, неоднозначными, строго не определяемыми понятиями. Мы предпочитаем рассмотреть иные подходы к проблеме.

Первое. Уточним, действительно ли человек и общество безвозвратно теряют или уже утратили все прежние составляющие их стабильности, надежности, определенности (о-предел-енности), прогнозируемости. Если утратили, то навсегда? Человек и общество вступили в новое, враждеб-

ное для них пространство и время? Однако все, в чем и посредством чего зарождалась и развивалась жизнь на Земле, свидетельствует скорее об обратном. С одной стороны, жизнь во всех ее проявлениях развивается в определенном сочетании стабильности и динамичности условий среды (в известном смысле непредсказуемости, неопределенности и даже непрогнозируемости), с другой – продолжается благодаря формированию механизмов (биологических, психологических, социальных) поддержания и регуляции баланса стабильности и динамичности условий внешней и внутренней среды.

Второе. Восстановим историю научного оперирования понятием. Приведем примеры обращения к понятию «неопределенность» в научных дисциплинах, ориентированных на конкретное решение конкретных задач, менее, чем гуманитарные, подверженных научной моде. Так, в математике «неопределенное уравнение в теории чисел – уравнение, содержащее более одного неизвестного». Соответственно, находятся такие решения, которые «удовлетворяют определенным арифметическим условиям» (обычно ищут решения в целых или рациональных числах) [21, с. 797] (здесь и ниже курсив мой. – Авт.). Рассматриваются случаи, когда в исходных условиях отсутствуют некоторые части целого, необходимые для получения четко определенного решения, поэтому решение задачи сводится в некоему «компромиссу» – поиску наиболее подходящего решения, в целом удовлетворяющего, в целом соответствующего требованию. В физике принцип неопределенности есть «фундаментальное положение квантовой теории, утверждающее, что характеризующие физическую систему так называемые дополнительные физические величины (например, координата и импульс) не могут одновременно принимать точные значения» [21, с. 797]. Иначе чем точнее определяется одна из двух величин – координата или импульс, – тем ниже достижимая точность в определении второй. Точное знание одной влечет невозможность оценить вторую, полное знание одного связано с полным незнанием второго. Мерой неопределенности выступает константа Планка (h – коэффициент пропорциональности). Этот феномен Нильс Бор назвал *принципом дополненности*, утверждающим, что разные подходы к изучаемому объекту взаимно дополняемы. Соответственно, ни одна из теорий не может быть исчерпывающей, ни одна система оценок не охватывает явление в его завершенности, исчерпывающей полноте. Следовательно, решение задачи опять же сводится в «компромиссу» – поиску наиболее подходящего решения для данного случая, данной ситуации, данной задачи.

Когда ученые разрабатывают возможности вычисления на примере тех или иных моделей, рассматриваются и предельные случаи (бесконеч-



ность, умножение на ноль и т. п.), т. е. *идеальные теоретические объекты* и *идеальные эмпирические объекты* (по В. С. Степину). Поэтому объяснимо, что нужно рассмотреть все возможные и невозможные случаи (о которых можно размышлять, но которые порой невозможно себе представить). В гуманитарных дисциплинах мы имеем дело с *реальными эмпирическими объектами* (теми, которые существуют как фрагменты социальной действительности и выступают для нас «предметом исследования»). Другой вопрос, что для их познания мы изобретаем особые средства описания и измерения (понятия, концепции, принципы). Поэтому нам и нужно четко определиться – являются ли «неизмеряемыми» фрагменты социальной действительности или же наши «инструменты измерения» недостаточно хороши и не позволяют нам с должной точностью (надежностью, достоверностью) описывать состояние, функционирование и возможную эволюцию изучаемых объектов.

Третье. Признавая объективную сложность всех социальных объектов, реальные сложности их адекватного концептуального описания, предложим наш опыт их системной экспликации (исходной «раскладки» как основания для последующего изучения). В соответствии с принципом дополнительности Н. Бора предположим, что если наша рабочая концепция позволит выявить определенные свойства и отношения изучаемых нами объектов, то тем самым она позволит нашим коллегам находить и другие дополняющие ее концепции до возможной и желаемой полноты.

Жизнеспособность социальных объектов: возможные измерения. Изучение жизнеспособности посредством сопоставления лишь двух противоположных состояний социальных объектов (людей, групп) есть проявление бинарного мышления, очевидное ограничение сложившейся парадигмы [3]. Одним из простых вариантов преодоления такого ограничения может стать переход к *тернарным структурам* (от лат. ternarius – тройной) – системным триадам. Под *триадой* понимается совокупность трех связанных между собой элементов, под *системной триадой* – простейшая «структурная ячейка синтеза» [22, с. 28]. Преодоление бинарной оппозиции – противопоставления двух противоположных элементов (понятий, принципов, фрагментов действительности) – обеспечивается операцией дополнения – привлечением третьего элемента, достраивающего явление до его системной целостности, воссоздающего его целостность. «В системной триаде каждая пара элементов находится в соотношении дополнительности, а третий задает меру совместимости» [22, с. 38]. Если *системные триады* воссоздают целостность объекта, то *линейные триады* – его вероятный синтез. Адекватный подбор компонентов

триады, нередко интуитивный, задает полноту, точность и основательность воссоздаваемой системы, конструктивность анализа и потенциал эвристики в поиске ее сущностных свойств, связей, отношений, возможности восстановления цепочки последовательного синтеза.

Вернемся к понятию «*неопределенность*». Выполняя операцию дополнения, достроим явление до его системной целостности, завершениости. В данном случае системную триаду можно представить как три аспекта понятия «*предел*»: *определенность – предопределенность – неопределенность*. Специалисты обычно выделяют три сферы жизнедеятельности: *труд – семья – досуг*, – также представляющие собой системную триаду. Выше нами рассматривались межличностные отношения в двух из них. (Сфера семьи требует отдельного рассмотрения и более обстоятельного освещения, предполагающего дополнительное построение сети системных триад; здесь же обратим внимание, что ее типичной наименьшей «единицей» выступает триада «*нуклеарная семья*»: муж – жена – ребенок).

Нуклеарная семья (от лат. *nucleus* – ядро; англ. *nuclear* – ядерный; *nuclear family* – супружеская семья) – семья, состоящая из родителей (родителя) и детей (ребенка), как тип семьи приобрела доминирующее значение в XX в. В нуклеарной семье на первый план выдвигаются отношения в узком кругу – между супругами (представителями одного поколения) и детьми (обычно несовершеннолетними); количество членов семьи в настоящее время редко превышает 4–5 человек.

Если, обсуждая проблему в настоящей работе, ограничиться сферой труда, можно видеть, что *системная триада «определенность – предопределенность – неопределенность»* позволяет точнее восстановить связи и отношения, регулирующие меру неопределенности в отношениях компонентов системы, а также «ответы» системы на воздействие извне, позволяет отдельному человеку, группе, человеческому сообществу регулировать – управлять, корректировать, стабилизировать – и предсказывать вероятность и параметры возможных изменений. Другой тип – *линейные триады* – можно инструментально использовать для восстановления вероятного синтеза системы. Можно привести примеры линейных триад: *субъект – социальные группы – организация (корпоративная культура организации)*; жизнеспособность как *жизнеспособность человека – жизнеспособность группы – жизнеспособность общества*. Такие ячейки синтеза задаются целью научного исследования. Итак, построение системных и линейных триад можно рассматривать как надежный путь преодоления «неразрешимых оппозиций» без излишней драматизации и усложнения, как первое приближение к поиску конструктивных решений.



Жизнедеятельность человека и регуляция неопределенности: жизненные типы, результаты исследований, возможные решения. Обращаясь к здравому смыслу, можно видеть, что исторически были выработаны варианты снижения человеком меры неопределенности – выбор спутника жизни, друзей, увлечений, форм времяпрепровождения и т. п. Именно определенность и постоянство человека традиционно поддерживаются моралью в разных сообществах. Устойчивость предпочтений и надежность поведения в жизненных испытаниях – «трудных жизненных ситуациях» (разлука, болезни, война, техногенные катастрофы и т. п.) – почитаются как проявление высокой нравственности, доблести, мужества. Рассматривая проблему более узко, в трудовой сфере, выделим ряд психологических и социально-психологических механизмов поддержания человеком оптимальной меры вариативности условий среды.

Выбор человеком определенных профессии, специализации, места работы, типа карьеры надолго (до середины XX в. для многих навсегда) предопределяют «ключевые» условия его жизни. Множество условий поведения и взаимодействия людей регламентируется профессиональной этикой и корпоративной культурой организации. В масштабе конкретной деятельности и взаимодействия с партнерами также можно назвать ряд важных регуляторов. В ходе профессионального становления субъекта формируются определенный стиль, иерархические «блоки» и структура которого обуславливают как выбор конкретных средств и способов деятельности, так и сегменты, части пространства, в которых чаще и более успешно действует человек, а также предпочитаемых им партнеров (что также регулирует вариацию внешних и внутренних условий, минимизируя их нежелательные параметры).

В «масштабе» отдельного стиля отдельного субъекта различают несколько «блоков» (точнее, подсистем), характеризуемых разным составом, эволюцией, динамичностью, мерой вариативности. Примечательно, что у лучших профессионалов имеет место большая согласованность структур трех подсистем стиля между собой и со структурой стиля в целом. Такая согласованность есть *самоподобие систем*. (Если соотносить этот феномен с универсальными типами организации фрагментов живой и неживой природы – *фракталами, фрактальной организацией*, – можно последовательно рассматривать структурное взаимодействие во множестве масштабов как встроенных систем, что выходит далеко за пределы обсуждаемой темы). В структурно-функциональной организации стилей различаются как инвариантные, так и вариативные составляющие. Само функционирование стиля проявляется не только как адаптация к заданным условиям, но и как активная регуляция процессов, направля-

ющая их в русло немногих субъективно удобных человеку условий, параметров, типов задач. Активная регуляция есть не что иное как снижение человеком меры неопределенности среды. Таким образом, организация стилей, согласованная с организацией актуального пространства деятельности субъекта, уже отбирает, направляет, предопределяет значительную долю условий и параметров [19, 23].

Перейдем к «масштабу» социальных групп – микрогрупп (диад) взаимодействующих субъектов совместной деятельности. На примере изучения стилей делового общения (СДО) также имели место примечательные эффекты самоорганизации. Так, в пространстве каждого трудового коллектива различаются три *пары стилей* разной зрелости, при этом одну часть пары представляет «активный» стиль, вторую – «адаптивный». Другими словами, в ограниченном физическом и социальном пространстве формируются, функционируют и эволюционируют именно пары взаимодействующих субъектов – «носителей» *взаимно дополняющих стилей*, с одной стороны, «активного», с другой – «адаптивного». Наличие одного типа тем самым предопределяет становление второго, дополняющего его до некой целостности, завершенности, функциональной целокупности [23]. В «масштабе» малых и средних социальных групп возникает эффект «психологических ниш» – самоорганизации людей в контактных рабочих группах, – проявляющийся как подбор и отбор работников, сходных по их личностным и социально-демографическим характеристикам, что также «нормирует» множество условий деятельности и жизнедеятельности людей [20].

Привлекая выявленные эмпирические факты самоорганизации социальных объектов разного масштаба, можно проследить и некоторые цепочки взаимного влияния разных «единиц» на организацию деятельности и самоорганизацию субъектов и групп: стили деятельности – диады взаимодействующих субъектов (пары взаимно дополняющих стилей «активные» / «адаптивные») – психологические ниши – доминирующие СДО – корпоративная культура и актуальный стиль высшего руководства – текучесть персонала – жизненные циклы организации. Так, например, в наших исследованиях неоднократно фиксировалось названное выше прямое и обратное влияние разных социальных объектов друг на друга. Как правило, с учетом профессии и технологий в компании подбираются сотрудники с определенным стилем деятельности, далее в совместной деятельности люди самоорганизуются во взаимно дополняющие пары (по профессионально важным качествам, социальным ролям и пр.) и в контактные рабочие группы (по сходству личностных и социально-демографических особенностей). С одной стороны, представители



доминирующего стиля делового общения (СДО), с другой – особенности культуры компании и стиль высшего руководства поддерживают одних и вытесняют других субъектов, определяя, таким образом, «структурную текучесть» персонала компании. Укореняясь, со временем такое «слабое воздействие» влияет на периодическое изменение формальной, внеформальной и неформальной структуры организации, ее корпоративной культуры, декларируемых ею целей и миссии. Изменение внутренней среды организации в большей или меньшей степени согласуется с изменением внешней среды и, таким образом, определяет *жизненные циклы организации* (ЖЦО) [23].

В целом, обобщая, можно описывать поровневую организацию взаимно согласованных социо-технических систем в их трех относительно устойчивых состояниях *определенности – предопределенности – неопределенности*, а также их актуальные свойства и параметры. Предложенные выше подход к «снятию противоречий», вариант воссоздания системной целостности и нашу концептуальную схему определим как удовлетворительные в первом приближении.

Заключение

Можно согласиться с авторами многих обзоров, что возрастающую динамичность изменения социальных объектов в современном мире можно и нужно описывать посредством таких понятий, как неустойчивость, нестабильность, неопределенность, сложность, неоднозначность и т. п., что такое изменение нужно сопоставлять с уже известным, типологизировать и описывать выразительными аббревиатурами (VUCA-мир, VUCA-среда и т. п.), что нужно выявлять и классифицировать следствия таких изменений (в том числе установление новых требований к субъекту труда как новой нормы – обучаемости, компетентности, креативности, гибкости, адаптивности поведения).

Тривиальная констатация характеристик нового, новейшего и будущего мира и одновременно упрощение всего прошлого, недооценка накопленного научного знания, прямое заимствование новых понятий при сохранении бинарного мышления (или / или; плохо / хорошо, порядок / хаос, предсказуемость / непредсказуемость, определенность / неопределенность и т. п.) малопродуктивны. Видение и обсуждение лишь двух жестких альтернативных состояний и перспектив эволюции социальных объектов едва ли можно признать эвристичным. Ускорение исторического развития человечества предполагает обращение к более совершенным методологии, понятийному аппарату при изучении социальных объектов, но с опорой на ранее накопленные знания, на их

осмысление и интеграцию в новых координатах описания мира, которые еще предстоит выделить и обосновать. Это путь к появлению новой картины мира у исследователя феномена.

Простые модуляции понятий и их «клонирование» (жизнеспособность профессионала, профессиональное благополучие и т. п.), скорее, малопродуктивны. Обращение к предельно широкому понятию «профессионал» пока лишь обозначает новую и мало разработанную сферу в контексте обсуждаемой проблемы, направление научных поисков, но еще не выделяет и не акцентирует внимания на ключевых аспектах феномена профессионализации человека. На этом пути могут быть и ложные траектории движения. (Так, по нашему мнению, явно неудачно определяется и фиксируется в понятиях такая актуальная и сложная проблема, как профессиональное благополучие. Ближайшие ассоциации этого понятия – психологический комфорт, удовлетворенность и / или самоудовлетворенность, высокая самооценка, стабильность, отсутствие личностных и профессиональных кризисов, а следовательно, роста и развития. Можно полагать, что не многим хотелось бы лечиться у само-удовлетворенного врача, внимать оценкам само-удовлетворенного аналитика, читать стихи само-удовлетворенного поэта, слушать музыку само-удовлетворенного композитора, смотреть фильмы само-удовлетворенного режиссера, в целом – жить в государстве, которым управляют само-удовлетворенные государственные служащие – от специалиста до Президента.)

Согласимся, что понятие жизнеспособности становится «надтеоретическим метаконструктом» [1, с. 368], широко используемым для освещения множества действительно взаимосвязанных аспектов разных социальных, социально-психологически и психологических явлений. Как перспективы дальнейших НИР по проблеме жизнеспособности учеными обозначаются вопросы изучения на новых популяциях, генезиса жизнеспособности в более широком временном интервале (от рождения до глубокой старости), выход в новые сферы жизнедеятельности (трудовой прежде всего), обращение к новым объектам (организации, рабочим группам, спонтанно формирующимся группам), необходимость разработки и коррекции методологии и понятийного аппарата. Возможно, одним из путей продвижения в изучении проблемы может выступать упорядочение форм жизнеспособности и животных, и человека, а также социальных групп и организаций, отраженных адекватными понятиями. Примером какого эволюционного ряда может выступать континуум понятий «гомеостаз – адаптация – выживание (биологическое, социальное) – жизнеспособность – жизнеутверждение».

Одним из первых этапов активного функционирования живого является его способность под-



держивать гомеостаз – постоянство внутренней среды (по К. Бернару). Вторым этапом можно признать становление механизмов адаптации (по У. Кеннону) – согласование, приспособление строения и функционирования организма, органов и клеток к актуальным условиям среды. Третьим этапом назовем выживание (биологическое, социальное) – использование множества способов и механизмов активного приспособления к среде, активного изменения некоторых ее условий. Четвертым этапом, скорее, и выступает феномен, широко изучаемый в последние десятилетия, – жизнеспособность. Пятый этап – жизнеутверждение.

Исходя из того, что смысл жизни отдельного человека не только в нем самом, но и в его участии в передаче «эстафеты жизни» в ее основных проявлениях, мы должны признать, что для позитивной эволюции человека и человечества важна не только продолжительная и благополучная жизнь каждого отдельного человека, но и сохранение всего того, что, собственно, отличает человека и человеческие сообщества от животных. Поддержание и утверждение высших ценностей, смысла жизни, забота о ближних, способность к самопожертвованию ради блага других людей и многое другое мы и включаем в понятие «жизнеутверждение». Способность выбирать между хорошим и плохим, готовность создавать и отстаивать это хорошее, утверждать его необходимость ценой собственного благополучия и даже жизни есть нечто более ценное и важное, чем поддержание физиологического, психологического и социального гомеостаза. Жизнеспособность человека, группы, организации как самодостаточное и самодовлеющее явление едва ли можно считать «вершиной» и целью жизни людей. Должно быть нечто более значимое, ценное, высокое. И если первые стадии взаимодействия живого с окружающей средой регулируются морфологическими подстройками, биохимическими и физиологическими процессами, то высшие должны включать духовность. Для чего, зачем – вот вопросы (по Н. А. Бернштейну), на которые нам нужно отвечать, в том числе и рассматривая проблему жизнеспособности.

Библиографический список

1. *Махнач А. В.* Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 459 с.
2. *Masten A. S., Obradović J.* Competence and resilience in development // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2006. Vol. 1094. P. 13–27. DOI: 10.1196/annals.1376.003
3. *Толочек В. А.* Terra incognita проблемы жизнеспособности: открытые вопросы. Ч. 1 // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. 2021. Т. 10, вып. 2. С. 108–117. DOI: 10.18500/2304-9790-2021-10-2-108-117
4. *Водопьянова Н. Е.* Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2011. 160 с.
5. *Демин А. Н., Демина И. В.* Проблема адаптации человека к скорости социальных процессов // *Человеческий капитал*. 2020. № 10 (142). С. 80–88. DOI: 10.25629/НС.2020.10.05
6. *Дружилов С. А.* Профессионально-деструктивная деятельность как проявление профессиональной маргинализации и депрофессионализации // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2017. № 2. С. 45–63. DOI: 10.11621/vsp.2017.02.45
7. *Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 256 с.*
8. *Лактионова А. И.* Жизнеспособность и социальная адаптация подростков. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 396 с.
9. *Толочек В. А.* Психология труда. СПб. : Питер, 2020. 480 с.
10. *Шингаев С. М.* Психологическое обеспечение профессионального здоровья менеджеров. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2011. 175 с.
11. *Бек У.* Общество риска. На пути к другому модерну / пер. с нем. В. Седелника и Н. Федоровой. М. : Прогресс-Традиция, 2000. 384 с. Пер. изд.: Beck U. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1986.
12. *Virilio P.* Indirect Light. Extracted from “Polar Inertia” // *Theory, Culture & Society*. 1999. Vol. 16, iss. 5–6. P. 57–70. DOI: 10.1177/02632769922050863
13. *Стэндинг Г.* Прекариат: новый опасный класс / пер. с англ. Н. Усовой. М. : Ад Маргинем Пресс, 2014. 328 с. Пер. изд.: Standing G. The Precariat: The New Dangerous Class. London ; New York : Bloomsbury Academic, 2014. 209 p.
14. *Kalleberg A. L.* Good jobs, bad jobs: The rise of polarized and precarious employment systems in the United States, 1970s–2000s. New York : Russell Sage Foundation, 2011. 356 p.
15. *Sverke M., Hellgren J.* The Nature of Job Insecurity: Understanding Employment Uncertainty on the Brink of a New Millennium // *Applied Psychology: An International Review*. 2002. Vol. 51, iss. 1. P. 23–42. DOI: 10.1111/1464-0597.0077z
16. *Бодрийяр Ж.* Система вещей / пер. с фр. и сопровод. статья С. Зенкина. М. : Рудомино, 2001. 256 с. Пер. изд.: Jean Baudrillard. Le système des objets. Gallimard, 1991 (Collection Tel).
17. *Сеннетт Р.* Коррозия характера / пер. с англ. В. И. Супруна. Новосибирск ; М. : ФСПИ «Тренды», 2004. 269 с. Пер. изд.: Sennett R. The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism. New York ; London : W. W. Norton & Company, Inc., 1998. 184 p.
18. *Нестик Т. А., Журавлев А. Л.* Отношение к глобальным рискам: социально-психологический анализ // *Психологический журнал*. 2018. Т. 39, № 1. С. 127–138. DOI: 10.7868/S0205959218010129



19. Толочек В. А. Стилевые характеристики и взаимодействия руководителей в управленческой структуре // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1995. № 3. С. 11–19.
20. Толочек В. А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Методики профессионального отбора. М. : Юрайт, 2018. 186 с.
21. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. 1456 с.
22. Баранцев П. Г. Синергетика в современном естествознании. М. : Едиториал УРСС, 2003. 144 с.
23. Толочек В. А., Сизова Л. А., Вильчес-Ногерол В. В. Стили делового общения, социальный опыт субъекта, среда организации: эффекты взаимодействия // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 4 (32). С. 321–333. DOI: 10.18500/2304-9790-2019-8-4-321-333
10. Shingaev S. M. *Psikhologicheskoye obespecheniye professional'nogo zdorov'ya menedzherov* [Psychological Support of Managers' Professional Health]. St. Petersburg. SPbGU Publ., 2011. 192 p. (in Russian)
11. Beck U. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1986. 396 S. (Russ. ed.: Beck U. *Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu*. Moscow, Progress-Traditsiya Publ., 2000. 384 p.).
12. Virilio P. Indirect Light. Extracted from "Polar Inertia". *Theory, Culture & Society*, 1999, vol. 16, iss. 5–6, pp. 57–70. DOI: 10.1177/02632769922050863
13. Standing G. *The Precariat: The New Dangerous Class*. London, New York, Bloomsbury Academic, 2014. 209 p. (Russ. ed.: Standing G. *Prekariat: novyi opasnyi klass*. Moscow, Ad Marginem Press Publ., 2014. 328 p.).
14. Kalleberg A. L. *Good jobs, bad jobs: The rise of polarized and precarious employment systems in the United States, 1970s–2000s*. New York, Russell Sage Foundation, 2011. 356 p.
15. Sverke M., Hellgren J. The Nature of Job Insecurity: Understanding Employment Uncertainty on the Brink of a New Millennium. *Applied Psychology: An International Review*, 2002, vol. 51, iss. 1, pp. 23–42. DOI: 10.1111/1464-0597.0077z
16. Baudrillard J. *Le système des objets*. Gallimard, 1991. (Russ. ed.: Baudrillard J. *Sistema veshchey*. Moscow, Rudomino Publ., 2001. 256 p.).
17. Sennett R. *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York, London, W. W. Norton & Company, Inc., 1998. 184 p. (Russ. ed.: Sennett R. *Korroziya kharaktera*. Novosibirsk, Moscow, FSPI "Trends" Publ., 2004. 324 p.).
18. Nestik T. A., Zhuravlev A. L. Attitude Towards Global Risks: Socio-Psychological Analysis. *Psychological Journal*, 2018, vol. 39, no. 1, pp. 127–138 (in Russian). DOI: 10.7868/S0205959218010129
19. Tolochek V. A. Style Characteristics and Interaction of Managers in Management Structure. *Moscow University Psychology Bulletin*, 1995, no. 3, pp. 11–19 (in Russian).
20. Tolochek V. A. *Psikhologicheskoye obespecheniye professional'noy deyatel'nosti. Metodiki professional'nogo otbora* [Psychological Support of Professional Activities. Professional Selection Methods]. Moscow, Yurayt Publ., 2018. 186 p. (in Russian).
21. Prokhorov A. M., total ed. *Bol'shoy entsiklopedicheskiy slovar'* [Big Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya Publ., 2002. 1456 p. (in Russian).
22. Barantsev R. G. *Sinergetika v sovremennom estestvoznani* [Synergetics in Modern Natural Sciences]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2003. 144 p. (in Russian).
23. Tolochek V. A., Sizova L. A., Vilches-Nogero V. V. Business Communication Styles, Social Experience of a Subject, Company Environment: Interaction Effects. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 4 (32), pp. 321–333 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-321-333>

Поступила в редакцию 25.03.2021, после рецензирования 12.04.2021, принята к публикации 16.06.2021
 Received 25.03.2021, revised 12.04.2021, accepted 16.06.2021



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 220–228

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 220–228

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-220-228>

Научная статья
УДК 316.6:159.9

Разрыв связей в репрезентациях взаимодействия «Я – Другой»: детерминанты и предпосылки (на примере экстремистских групп)

Е. В. Рягузова

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

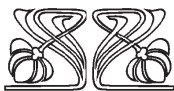
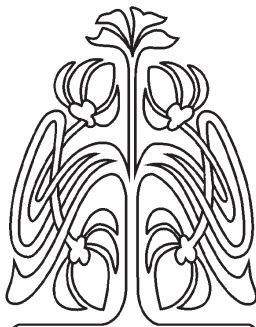
Рягузова Елена Владимировна, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии личности, gjaguzova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2079-690X>

Аннотация. Представлены результаты теоретической рефлексии основных предпосылок и детерминант экстремизма как сложного социально-психологического явления, представляющего серьезную угрозу безопасности во всем мире. Цель: изучение социальных и социально-психологических детерминант, способствующих и приводящих к разрыву связей в диаде «Я – Другой» как фундаментальном основании социальности (на примере экстремистских групп). Выявлены социальные и социально-психологические факторы (социальная напряженность, нестабильность, неопределенность, стратифицированная социальная изоляция, статус группы, воспринимаемая дискриминация, групповая идеология), выступающие предпосылками экстремизма, которые в комплексе с психологическими предикторами способствуют разрыву связей в диаде «Я – Другой». На примере экстремистских групп показано, что разрыв указанных связей приводит, с одной стороны, к гипертрофированному чувству «Мы», размыванию индивидуальности, обесцениванию собственной жизни и «стиранию себя» на фоне группового превосходства и нарциссизма, а с другой стороны, обезличиванию, демонизации и дегуманизации Другого, позиционированию его как не(до)человека, безликого врага. Установлено, что разрыву связей в репрезентациях взаимодействия «Я – Другой» способствует процесс, связанный с утратой личностью собственного «Я» как ключевой точки отсчета в конструировании и познании социального мира и заменой ее коллективным «Мы». Прикладной аспект исследуемой проблемы заключается в возможности использования результатов проведенного анализа для разработки профилактических социально-психологических программ и тренингов, направленных на предупреждение экстремизма и религиозного радикализма в молодежной среде.

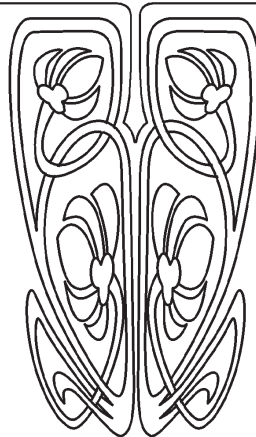
Ключевые слова: репрезентации взаимодействия «Я – Другой», тотальный разрыв связей, экстремистские группы, групповая идеология, сверхценные убеждения, групповой нарциссизм, чувство «Мы», обезличивание Другого, дегуманизация Другого

Для цитирования: Рягузова Е. В. Разрыв связей в репрезентациях взаимодействия «Я – Другой»: детерминанты и предпосылки (на примере экстремистских групп) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 220–228. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-220-228>

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



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Article

Breaking connections in the representations of “I – Stranger” interaction: Determinants and prerequisites (the case study of extremist groups)

E. V. Ryaguzova

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

Elena V. Ryaguzova, rjaguzova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2079-690X>

Abstract. The article presents the results of a theoretical reflection on the main prerequisites and determinants of extremism as a complex socio-psychological phenomenon which poses a serious threat to international security. Purpose: to study social and socio-psychological determinants which contribute to and lead to breaking connections in the “I – Stranger” dyad as fundamentals of sociability (on the example of extremist groups). We identified social and socio-psychological factors (social tension, instability, uncertainty, stratified social isolation, group status, perceived discrimination, group ideology), serving as prerequisites for extremism, which contribute to breaking ties in the “I – Stranger” dyad along with psychological predictors. The example of extremist groups has shown that, on the one hand, breaking these connections leads to an exaggerated sense of “We”, erosion of individuality, depreciation of one’s own life and “self-erasure” against the background of group superiority and narcissism, on the other hand, it leads to depersonalization, demonization and dehumanization of “Stranger”, positioning him / her as a person who is not fully human, a faceless enemy. It has been established that breaking connections in representations of “I – Stranger” interaction facilitates the process associated with losing a sense of self as a key point in the construction and cognition of the social world and its replacement by the collective “We”. The applied aspect of the problem under study is the possibility of using the results of the analysis for developing preventive socio-psychological programmes and trainings aimed at preventing extremism and religious radicalism in the young people’s environment.

Keywords: representation of “I – Stranger” interaction, total break of connections, extremist groups, group ideology, overvalued beliefs, group narcissism, the sense of “We”, depersonalization of “Stranger”, dehumanization of “Stranger”

For citation: Ryaguzova E. V. Breaking connections in the representations of “I – Stranger” interaction: Determinants and prerequisites (the case study of extremist groups). *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 220–228 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-220-228>

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

Введение

Одной из онтологических констант человеческого существования является диада «Я – Другой», причем оба ее компонента не существуют вне этих отношений, но, с одной стороны, даны и заданы ими, а с другой – сами их фундируют и определяют. Комплексная междисциплинарная рефлексия взаимодействия «Я – Другой» охватывает анализ различных подходов: экзистенциально-феноменологического, с позиций которого устанавливается граница между Я и не-Я; герменевтико-диалогического, в формате которого эти отношения выступают в качестве непрерывно продолжающейся коммуникации в контексте культуры; постструктуралистского, когда Другой позиционируется как культурный механизм и имманентная часть личности; социально-психологического, в рамках которого Другой является реальным Другим – представителем конкретно существующих или воображаемых групп, наделенным собственной оптикой видения, занимающим определенную статусную позицию, реализующим конкретные социальные роли, оказывающим воздействие на окружающих людей и испытывающим их влияние [1]. Межличностные отношения внутри этой диады характеризуются разной степенью понимания и принятия людьми друг друга, выступая показателем их доверия и открытости, маркером разного уровня напряженности и конфликтности. Крайними вариантами возможных отношений

внутри этой дихотомической пары является тотальное слияние Я и Другого – патологическая фиксация, растворение одного человека в другом (созависимость, потеря автономии, нарушение границ личного пространства) или, наоборот, полный разрыв отношений «Я – Другой», при котором отрицается право Другого не только на инакообразие и инакомыслие, но даже на жизнь и статус человека.

В рамках данной статьи нас интересуют личностные репрезентации взаимодействия «Я – Другой», в частности тот возможный экстремальный модус континуума отношений, который связан с обезличиванием и обезличиванием Другого, а в фокусе исследовательского внимания находятся репрезентации взаимодействия «Я – Другой» личности, вовлеченной в экстремистскую деятельность или одержимой и маниакально приверженной ортодоксальным идеям и учениям.

Цель представленного в статье исследования – изучение социальных и социально-психологических детерминант, способствующих и приводящих к разрыву связей в диаде «Я – Другой» как фундаментальном основании социальности (на примере экстремистских групп).

Гипотеза исследования: разрыв отношений в личностных репрезентациях взаимодействия «Я – Другой» полидетерминирован и связан с особенностями самокатегоризации личности, проявлениями интрагруппового нарциссизма и фаворитизма, а также обезличиванием, демонизацией и дегуманизацией образа Другого.



Социальные и социально-психологические предпосылки разрыва связей в репрезентациях взаимодействия «Я – Другой»

Глобальные социально-экономические и политические потрясения (войны, революции, кризисы, дефолты, конфликты, пандемии), приводящие к социальной напряженности, нестабильности и неопределенности будущего, воспринимаются и переживаются отдельным человеком или социальной группой как тотальная угроза физической и психологической безопасности, личной и коллективной идентичности. Они разрушают базовое доверие человека к миру, фрустрируя потребность личности в самосохранении и защищенности, нарушают привычную повседневную жизнь людей и характер межличностных интеракций, усиливают внутри- и межгрупповую тревогу и агрессию, деформируют этические принципы и культурные коды группы, изменяют групповую ментальность, трансформируют картину мира и систему личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой» [2–6].

Существование социальной общности в условиях стресса порождает у ее представителей не только сходные по качеству и интенсивности коллективные переживания и чувства, но и общие смысловые ориентиры, а также базовые когнитивные модели, сконструированные группой для защиты от множественных стрессоров и выступающие центром групповой ментальности. Будет ли группа реализовывать цели и программы, позволяющие справиться с кризисной ситуацией, или все время конструировать защитные когнитивные допущения? Выбор траектории развития группы зависит от многих факторов – степени и продолжительности групповой угрозы, ресурсов и капиталов группы, опыта преодоления сходных обстоятельств и контента коллективной памяти, группового мышления и групповой культуры как совокупности актуальных задач, стоящих перед группой, ее реальной конфигурации и нормативных схем предпринимаемых действий.

У. Бион, работая с терапевтическими группами, дифференцировал два вида групп по критериям цели и алгоритмов ее достижения. Первый вид – рабочие группы, ориентированные на реальность, результат и изменения и демонстрирующие готовность к фрустрациям и их преодолению, способность к рефлексии и самодетерминации. Второй вид – группы допущений, направленные на защиту имеющихся эмоциональных переживаний (агрессия, вражда, страх, беспомощность, оптимистические ожидания и благоговение) [7]. Для второго вида групп были обозначены три базовых допущения, которые в разных сочетаниях могут определять организацию и функционирование группы:

– допущение о зависимости, согласно которому есть кто-то, кто может все изменить и исправить, кому можно делегировать ответственность, кто выступит защитником и восстановит справедливость. Соответственно, культура зависимой группы ориентирована на поиск лидера и атрибуцию ему безграничной власти и ответственности;

– допущение о борьбе / бегстве, предполагающее наличие врага – внешнего или интрагруппового – и конструирование его образа. Врагу приписывается весь спектр отрицательных качества и свойств, с помощью которого объясняются происходящие негативные события. Соответственно, главной целью группы является борьба с врагом и его ликвидация или уход и спасение;

– допущение о поиске пары, связанное с иррациональной верой и примитивной надеждой на приход, появление мессии, который в будущем спасет группу от чувства отчаяния и ненависти, что в режиме «здесь и сейчас» приводит к отсутствию попыток со стороны группы решать текущие важные и значимые проблемы и откладыванию их решения на неопределенный срок.

Предложенную У. Бином типологию можно экстраполировать на другие виды групп, в том числе экстремистские, которые неоднородны по составу, композиции, структуре. Заметим, что достаточно часто отнесение той или иной организации к экстремистскому террористическому типу носит ситуативно-денотативный характер, обусловленный политическими императивами и государственной пропагандой, оптикой участника или стороннего наблюдателя, а также позицией СМИ и глобальной сети Интернет. Среди экстремистских групп есть организации с четкими политическими целями (борьба за независимость, суверенитет, возвращение территорий) и разработанной стратегической программой, в которой насилие и террор провозглашаются приемлемыми способами решения проблемы («Исламское движение сопротивления») (ХАМАС), в отличие от многих стран, не признанное Россией в качестве экстремистской организации, ETA – баскская террористическая организация, прекратившая в настоящее время свое существование). Есть группы базовых допущений, несколько оторванные от реальности как во времени, так и в пространственном контексте, представители которых используют защитную тактику и стратегию устрашения и устранения врагов, тотального подчинения лидерам и их обожествления, догматизации и трансляции сверхценных идей, реализация которых связана с убийством неверных в «священной войне» (движение «Талибан», «Братья-мусульмане», «Асбат аль-Ансар», «Священная война»). Вместе с тем нам близка точка зрения ряда исследователей, согласно которой для идентификации и обозна-



чения таких серьезных и опасных явлений, как терроризм и экстремизм, должны применяться универсальные правовые критерии, находящиеся вне рамок идеологических и даже этических предпочтений [8].

J. A. Piazza предлагает близкую типологию, выделяя два вида исламистских террористических групп – «стратегические», которые функционируют аналогично светским движениям за свободу и смену режима, и «абстрактные / универсальные», связанные с радикальным исламским терроризмом и аффилированные с сетью «Аль-Каиды» [9]. По мнению автора, эти группы отличаются организационными и целевыми структурами, что объясняет существенную разницу в количестве террористических актов и показателях летальных потерь от них. Для групп первого вида насилие есть способ достижения цели, активно протестуя и действуя, члены группы пытаются привлечь внимание к своим проблемам, желая быть услышанными и замеченными с помощью жестоких террористических ударов и нападений. Для групп второго типа насилие выступает самоцелью, «очищающим актом», показателем искренней приверженности своей борьбе. Организуя террористические атаки, они движимы желанием продемонстрировать собственное культурное превосходство над образом жизни противника, которого они позиционируют как существенно отличного от себя – недочеловека или не человека. Им не нужно общественное одобрение их действий, поскольку они ожидают получить духовное вознаграждение, объявляя «священную» войну целым обществам и культурам.

Еще одним социальным фактором, детерминирующим проявления экстремизма и религиозного фанатизма, выступает социальная изоляция группы, связанная с ее исключением из общего социально-экономического пространства, лишением доступа к ресурсам и доминирующим ценностям, многомерным разрывом контактов и социальных взаимоотношений. Можно солидаризироваться с мнением Т. Бурхардта, считающего, что социальная изоляция затрагивает все основные сферы – потребление, производство, политическое участие и социальное взаимодействие [10].

В этом контексте интересна точка зрения Б. Барри, согласно которой социальная изоляция нарушает принципы справедливости и девальвирует ценности солидарности, включает в себя поляризацию и социальную дифференциацию и имеет два порога, условно разделяющих всех членов общества на три группы: большинство общества – инсайдеры – локализовано между верхним и нижним порогом социальной изоляции; маргиналы, аутсайдеры сосредоточены за нижним порогом – это те члены общества, которые по разным причинам не могут участвовать в общественных институтах и отдалены от

них; представители общества, у которых нет необходимости быть включенными в социальные институты, располагаются за верхним порогом, демонстрируя самоисключение со стороны богатых [11]. Соответственно, не всегда, но чаще всего группа, находящаяся в социальной изоляции, стигматизируется – она политически отчуждена и не может влиять на принятие каких-либо важных решений, ее беспокоят вопросы статуса, репутации, признания и самооценки.

С социальной изоляцией тесно связана дискриминация, которая является еще одним важным фактором, способствующим радикализации группы. В этом контексте важно рассмотреть два взаимосвязанных аспекта дискриминации – воспринимаемую дискриминацию в отношении себя и ин группы как социальный и психологический стрессор и дискриминацию по отношению к Другим, другой группе как основу интолерантного поведения личности. В многочисленных исследованиях, проведенных на разных группах и в связи с разными видами дискриминации (по полу, возрасту, расе, этнической принадлежности, сексуальной ориентации, массе тела), убедительно доказывается, что вне зависимости от ее вида, характера и продолжительности личность переживает воспринимаемую дискриминацию как психологический дистресс [12–16]. Установлено, что дискриминационный опыт негативно влияет на психическое и физическое здоровье личности, снижает ее адаптационные ресурсы и уровень самоконтроля, ухудшает эмоциональное состояние и уменьшает удовлетворенность жизнью, формирует враждебное и агрессивное отношение к окружающим, активизирует рискованное поведение [15]. При этом модератором связи между субъективно оцененной личностью дискриминацией и интенсивностью переживаемого ею стресса выступает психологическая поддержка со стороны ин группы. Она, с одной стороны, способствует защите социальной идентичности личности, обеспечивая ей чувство принадлежности и родства, доверия и понимания, а с другой – ограничивает личностное развитие и самоопределение, замыкая ее коммуникации с окружающими, принуждая точно и неукоснительно следовать групповым нормам, ценностям и стандартам, требуя от личности толерантного отношения к внутригрупповому давлению. Заметим, что податливость групповому давлению со временем перерастает в твердую убежденность в абсолютной правоте групповых идей и действий.

Медиатором между осознаваемой дискриминацией и враждебными установками по отношению к представителям аут групп является конфликт или воспринимаемая несовместимость разных видов идентичности, например этнической и религиозной [17] или этнической и региональной [18].



В исследовании, проведенном В. А. Лабунской, показано, что осознание личностью себя в качестве объекта дискриминации не только остро переживается ею, но и имеет другие важные социально-психологические последствия. Так, личность, имеющая опыт в качестве мишени дискриминации, начинает принимать дискриминационное поведение Другого как допустимую норму и применять дискриминационные практики по отношению к другим людям или группам [19].

Безусловно, дискриминационные установки как регуляторы поведения, индивидуального и группового отношения к аутгруппам формируются не только в результате переживания личностью дискриминационного опыта – важными являются личностные свойства, уровень когнитивного, эмоционального и нравственного развития личности, а также особенности ее социализации и степень интегрированности в разные группы. Как показывает Р. М. Шамионов [20], источниками дискриминационных установок, помимо самой личности, выступают группа как их носитель и проводник, общество как устойчивая интегрированная система социальных структур, функций и связей, генерирующая в том числе и дискриминационные установки, и культура как хранилище ценностей, смыслов, артефактов, нарративов, традиций и художественного опыта.

Социальная изоляция и дискриминация приводят к духовной герметичности группы и ее замыканию на себя, вызванному отсутствием обратной связи и критического отношения к себе и миру, что неизбежно тормозит ее развитие, фасилизирует агрессивность, враждебность и нетерпимость по отношению к иным, отчуждение и обособление от других групп. Сходные страхи, тревоги и переживания, одинаковые история и опыт, замкнутая циркуляция информации, контакты только с себе подобными усиливают внутреннюю нормативную солидарность и актуализируют чувство «Мы», представляющее собой универсальную психологическую форму самосознания.

В случае с изолированной группой гипертрофированное чувство «Мы» как проявление жесткого этноцентризма наполняется следующим содержанием:

1) избранная группа со сверхценной идеей превосходства и исключительности (групповой нарциссизм и ингрупповой фаворитизм);

2) группа, с которой поступили несправедливо (акцентирование идеи необходимости восстановления справедливости любой ценой и поиск новых правил);

3) группа, которой извне никто не поможет (фокусирование внимания на идее недоверия и враждебности к окружающему миру и веры в собственные силы);

4) когерентная группа, целостности и существованию которой в данный момент угрожают (идея уязвимости и объединяющий эффект наличия общего врага);

5) группа, психологическим вознаграждением для которой является радикализация, связанная с изменением убеждений, чувств и поведения в направлении оправдания агрессивных действий, насилия и террора.

При этом следует заметить, что не все группы и не все члены групп будут одинаково реагировать на социальную изоляцию, демонстрируя приверженность радикальному экстремизму. Безусловно, возможен и другой исход – апатия, депрессия, попытки покинуть группу или ассимилироваться, – но в любом случае социальная изоляция имеет социально-психологические и личностные последствия и даже, как показывают современные исследования, вызывает изменения на нейропсихологическом уровне функционирования человека [21].

Идея избранности и превосходства как атрибутивное свойство группового сознания активно внедряется в групповую идеологию, которая, с одной стороны, формируется и укореняется в групповом сознании, а с другой – сама же его и формирует. Групповая идеология имеет надиндивидуальный статус, представляет собой набор социально-типичных репрезентаций и доминантных ценностей, консолидирующих норм и верований, поведенческих паттернов и эмоциональных переживаний, обязательных для принятия и соблюдения членами группы, а также воспроизводства в социальных практиках и дискурсивных манифестациях. Вместе с тем можно согласиться с мнением исследователей, что в конечном счете любая идеология – это всегда идеология распределения материальных, символических и властных ресурсов [22], инструмент группового интереса, конкуренции и конфликта, результат триангуляции социальных и когнитивных процессов, а также дискурсивных практик [23].

Групповая идеология – обязательный атрибут любой группы, маркирующий и обозначающий ее границы, демонстрирующий сходство или отличие от других групп. Необходимо отметить, что идеология экстремистских групп или групп религиозных фанатиков всегда включает в себя сверхценные идеи или переоцененные убеждения, которые описываются следующими смысловыми и оценочными характеристиками [24–27]:

1) высокая значимость конкретной идеи для человека и безусловное признание ее важности для сохранения определенной формы психического единства;

2) прочная связь с верой и абсолютное принятие священных ценностей (религиозных или светских), за которые каждый член группы готов сражаться и жертвовать собой;



3) глубокая поглощенность идеями, при которой она становится доминирующей целью личности, подчиняя все остальные устремления и элиминируя саму личность, размывая и стирая ее индивидуальность;

4) чрезвычайная устойчивость идейного контента, которая усиливается со временем и в связи с воспринимаемой угрозой, обусловленной отсутствием широкого признания;

5) распространенность идеи, ее принятие другими членами культурной, религиозной или субкультурной группы.

Как отмечает А. Круглянский с соавторами, идеология экстремистских групп включает три основных компонента: первый связан с нанесением группе физического, материального, репутационного вреда в прошлом или настоящем и переживанием несправедливости и обиды по этому поводу; второй имеет отношение к назначению конкретного виновника произошедшего – персонафицированного человека или конкретной группы, возможно, целых государств или культур; третий касается признания того, что насилие и террор являются морально оправданными средствами, поскольку с их помощью возможно устранение несправедливости, восстановление чести и достоинства группы, которая будет с уважением и благодарностью почитать своих героев или мучеников [28].

Важным следствием собственной исключительности и гипертрофированного чувства «Мы» является дегуманизация других групп. Заметим, что тенденция явно или неявно дегуманизировать аутгруппы продолжает оставаться актуальной чертой современного общества. Дегуманизация как механизм межгруппового насилия основана на восприятии и оценке других групп как недостаточно развитых и прогрессивных, культурно неполноценных и иррациональных, что приводит к отрицанию эксклюзивных человеческих качеств, чувств и переживаний у их представителей и позиционированию последних как объектов или даже животных.

Н. Хаслам выделяет анималистическую и механистическую формы дегуманизации [29]. При первой полагается, что члены враждебных аутгрупп обладают меньшим количеством уникальных человеческих атрибутов и коннотативно связываются с образами животных, наделенных чертами, вызывающими брезгливость, отвращение и неприязнь. При механистической дегуманизации представителям аутгрупп вообще не атрибутируются человеческие свойства, скорее это бездушные и безликие автоматы.

В более поздних работах, посвященных дегуманизации, акцентируется внимание на некоторых функциональных ограничениях этого механизма [30, 31] и подчеркивается метафорический смысл дегуманизации, подразумевающий

категоризацию аутгруппы по антропологическим признакам как совокупности людей, но недо-человеков по психологической сути, т. е. членам враждебных групп приписывают характеристики, типичные для людей, но а(анти)социальные по своей природе. Такая категоризация способствует актуализации негативных эмоций и чувств у тех, кто дегуманизирует [32], свертыванию эмпатических реакций на страдания чужаков, нежеланию вести с ними переговоры, проявлению коллективной агрессии и одобрению массовых жертв среди мирного населения [33].

Дегуманизация позволяет морально отстраниться от совершаемых действий, приводит к ослаблению внешних и внутренних нравственных запретов и психологических ограничений на насилие и способствует одобрению агрессии, жесткому (жестокому) поведению в отношении аутгрупповых Других, превращая их в недифференцированную массу и лишая прав, защиты и человеческого достоинства, порождая межгрупповую враждебность и конфликты. Среди основных факторов, приводящих к дегуманизации, выделяют низкий статус группы, ощущение исходящей от нее угрозы безопасности, физическому существованию и идентичности личности и группы, некоторые личностные черты (доминантность, авторитарность), а также воспринимаемую дегуманизацию со стороны другой группы – метадегуманизацию, порождающую взаимную дегуманизацию и агрессию, а также порочные круги конфликта [34, 35].

Выводы

Глобальная угроза физической и психологической безопасности личности и группы, идеологию и ценности которой она разделяет, стратифицированная социальная изоляция ингруппы, межгрупповая дифференциация и групповая поляризация, воспринимаемые дискриминация и несправедливость, интолерантное отношение к Другому и другим группам выступают социальными и социально-психологическими предпосылками разрыва связей в репрезентациях взаимодействия «Я – Другой». Основными процессами внутригрупповых изменений и преобразований, способствующих разрыву, являются сформированное гипертрофированное чувство «Мы», основанное на идее превосходства, избранности и исключительности, а также демонизация, метадегуманизация и дегуманизация Другого, легитимация насилия по отношению к нему и оправдание террора.

Библиографический список

1. Рязузова Е. В. Социальная психология личностных репрезентаций взаимодействия Я – Другой. Саратов : Научная книга, 2011. 304 с.



2. Донцов А. И., Перельгина Е. Б. Социальная стабильность : от психологии до политики. М. : Эксмо, 2011. 544 с.
3. Донцов А. И., Перельгина Е. Б., Зотова О. Ю., Тарасова Л. В. Психологическая безопасность как интегральный показатель этнической толерантности // Вопросы психологии. 2019. № 5. С. 22–32.
4. Zinchenko Yu. P. Extremism from the perspective of a system approach // Psychology in Russia: State of the Art. 2014. Т. 7, № 1. С. 23–33. DOI: 10.11621/pir.2014.0103
5. Obaidi M., Kunst J. R., Kteily N., Thomsen L., Sidanius J. Living under threat: Mutual threat perception drives anti-Muslim and anti-Western hostility in the age of terrorism // European Journal of Social Psychology. 2018. Vol. 48, iss. 5. P. 567–584. DOI: 10.1002/ejsp.2362
6. Тихонова А. Д., Дворянчиков Н. В., Эрст-Винтила А., Бовина И. Б. Радикализация в подростково-молодежной среде: в поисках объяснительной схемы // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13, № 3. С. 32–40. DOI: 10.17759/chp.2017130305
7. Гринберг Л., Сор Д., Де Бьянchedi Э. Т. Введение в работы Бюна: группы // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 1–2. URL: <https://psyjournal.ru/articles/vvedenie-v-raboty-biona-gruppy> (дата обращения: 17.06.2020).
8. Гуроров В. А., Шириянц А. А. Терроризм как теоретическая и историческая проблема: некоторые аспекты интерпретации // Полис. Политические исследования. 2017. № 3. С. 30–54. DOI: 10.17976/jpps /2017.03.03
9. Piazza J. A. Is Islamist Terrorism More Dangerous?: An Empirical Study of Group Ideology, Organization, and Goal Structure // Terrorism and Political Violence. 2009. Vol. 21, iss.1. P. 62–88. DOI: 10.1080/ 09546550802544698
10. Burchardt T. Social Exclusion: Concepts and Evidence // Breadline Europe: The Measurement of Poverty / ed. by D. Gordon, P. Townsend. Bristol : The Policy Press, 2000. P. 385–406.
11. Barry B. Social Exclusion, Social Isolation, and the Distribution of Income // Understanding Social Exclusion / ed. by J. Hills, J. Le Grand, D. Piachaud. Oxford : Oxford University Press, 2002. P. 13–29.
12. Лабунская В. А. Теоретико-эмпирические подходы к исследованию отношения к этнолукизму // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, № 4. С. 19–33. DOI: 10.17759/sps.2016070402
13. Moradi B., Risco C. Perceived Discrimination Experiences and Mental Health of Latina/o American Persons // Journal of Counseling Psychology. 2006. Vol. 53, iss. 4. P. 411–421. DOI: 10.1037/0022-0167.53. 4.411
14. Vogt Yuan A. S. Perceived Age Discrimination and Mental Health // Social Forces. 2007. Vol. 86, iss. 1. P. 291–311. DOI: 10.1353 /sof.2007. 0113
15. Pascoe E. A., Richman L. S. Perceived Discrimination and Health: A Meta-Analytic Review // Psychological Bulletin. 2009. Vol. 135, iss. 4. P. 531–554. DOI: 10.1037/a0016059.supp
16. Everett B. G., Onge J. S., Mollborn S. Effects of Minority Status and Perceived Discrimination on Mental Health // Population Research and Policy Review. 2016. Vol. 35, iss. 4. P. 445–469. DOI: 10.1007/s11113-016-9391-3
17. Hutchison P., Lubna S. A., Goncalves-Portelinho I., Kamali P., Khan N. Group-based discrimination, national identification, and British Muslims’ attitudes toward non-Muslims: the mediating role of perceived identity incompatibility // Journal of Applied Social Psychology. 2015. Vol. 45, iss. 6. P. 330–344. DOI: 10.1111/jasp.12299
18. Ленишкова З. Х., Лебедева Н. М. Воспринимаемая дискриминация и аккультурация русских на Северном Кавказе (несовместимость этнической и региональной идентичностей) // Общественные науки и современность. 2016. № 6. С. 125–138.
19. Лабунская В. А. Оценка мигрантами себя в качестве «мишеней» дискриминации как фактор принятия ими наблюдаемого этнолукизма // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3, № 3 (11). С. 97–111.
20. Шапионов Р. М. Формирование дискриминационных установок личности в процессе ее социализации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 129–135. <https://doi.org/10.18500/23049790-2018-7-2-129-135>
21. Canetti-Nisim D., Halperin E., Sharvit K., Hobfoll S. E. A New Stress-Based Model of Political Extremism: Personal Exposure to Terrorism, Psychological Distress, and Exclusionist Political Attitudes // The Journal of Conflict Resolution. 2009. Vol. 53, no. 3. P. 363–389.
22. Ильясов Ф. Н. Группа и групповое поведение // Социальные исследования. 2016. № 1. С. 1–20.
23. Van Dijk T. A. Ideology : A Multidisciplinary Approach. London ; Thousand Oaks, CA ; New Delhi : SAGE Publications, 1998. 384 p.
24. Katsafanas P. Fanaticism and Sacred Values // Philosophers’ Imprint. Vol. 19, no. 17. P. 1–20.
25. Rahman T. Extreme Overvalued Beliefs: How Violent Extremist Beliefs Become “Normalized” // Behavioral Sciences. 2018. Vol. 8, iss. 1. DOI: 10.3390/bs8010010
26. Logan M. H. Lone Wolf Killers: A Perspective on Overvalued Ideas // Violence and Gender. Vol. 1, no. 4. P. 159–160. DOI: 10.1089/vio.2014/0036
27. Hinschelwood R. D. Ideology and identity: A psychoanalytic investigation of a social phenomenon // Psychoanalysis, Culture & Society. 2009. Vol. 14, iss. 2. P. 131–148.
28. Kruglanski A. W., Gelfand M., Bélanger J. J., Sheveland A., Hetiarachchi M., Gunaratna R. The Psychology of Radicalization and Deradicalization: How Significance Quest Impacts Violent Extremism // Political Psychology. 2014. Vol. 35, iss. S1. P. 69–93. DOI: 10.1111/pops.12163
29. Haslam N. Dehumanization: An Integrative Review // Personality and Social Psychology Review. 2006. Vol. 10, iss. 3. P. 252–264. DOI: 10.1207/s15327957pspr1003_4
30. Harriet O. Seven Challenges for the Dehumanization Hypothesis // Perspective on Psychological Science. 2020. Vol. 16, iss. 1. P. 3–13. DOI: 10.1177/1745691620902133
31. Lang J. The limited importance of dehumanization in collective violence // Current Opinion in Psychology. 2020. Vol. 35. P. 17–20. DOI: 10.1016/j.copsyc.2020.02.002
32. Smith D. L. Paradoxes of Dehumanization // Social Theory and Practice. 2016. Vol. 42, no. 2. P. 416–443.



33. Bruneau E., Kteily N. The enemy as animal : Symmetric dehumanization during asymmetric warfare // PLoS ONE. 2017. Vol. 12, iss. 7, e0181422. DOI: 10.1371/journal.pone.0181422
34. Kteily N. S., Bruneau E. Darker Demons of Our Nature: The Need to (Re)Focus Attention on Blatant Forms of Dehumanization // Current Directions in Psychological Science. 2017. Vol. 26, iss. 6. P. 487–494. DOI: 10.1177/0963721417708230
35. Kteily N., Hodson G., Bruneau E. They see us as less than human: Metadehumanization predicts intergroup conflict via reciprocal dehumanization // Journal of Personality and Social Psychology. 2016. Vol. 110, iss. 3. P. 343–370. DOI: 10.1037/pspa0000044

References

1. Rязузова Е. В. *Sotsial'naya psikhologiya lichnostnykh reprezentatsiy vzaimodeystviya Ya – Drugoy* [Social Psychology of Personal Representations of “I – Other” Interaction]. Saratov, Nauchnaya kniga Publ., 2011. 304 p. (in Russian).
2. Dontsov A. I., Perelygina E. B. *Sotsial'naya stabil'nost': ot psikhologii do politiki* [Social resilience: from psychology to politics] Moscow, EKSMO Publ., 2011. 544 p. (in Russian).
3. Dontsov A. I., Perelygina E. B., Zotova O. Yu., Tarasova L. V. Psychological security as integrated indicator of ethnic tolerance. *Voprosy psikhologii*, 2019, no. 5, pp. 22–32 (in Russian).
4. Zinchenko Yu. P. Extremizm from the perspective of a system approach. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2014, vol. 7, iss. 1, pp. 23–33. DOI: 10.11621/pir.2014.0103
5. Obaidi M., Kunst J. R., Kteily N., Thomsen L., Sidanius J. Living under threat: Mutual threat perception drives anti-Muslim and anti-Western hostility in the age of terrorism. *European Journal of Social Psychology*, 2018, vol. 48, iss. 5, pp. 567–584. DOI: 10.1002/ejsp.2362
6. Tikhonova A. D., Dvoryanchikov N. V., Ernst-Vintila A., Bovina I. B. Radicalisation of Adolescents and Youth: In Search of Explanations. *Cultural-Historical Psychology*, 2017, vol. 13, iss. 3, pp. 32–40 (in Russian). DOI: 10.17759/chp.2017130305
7. Greenberg L., Sor D., De Bianchedi E. T. Introduction to Bion's Work: Groups. *Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis*, 2001, no. 1–2. Available at: <https://psyjournal.ru/articles/vvedenie-v-raboty-biona-gruppy> (accessed 17 June 2020) (in Russian).
8. Gutorov V. A., Shirinyants A. A. Terrorism as a Theoretical and Historical Problem: Some Aspects of Interpretation. *Polis. Political Studies*, 2017, no. 3, pp. 30–54 (in Russian). DOI: 10.17976/jpps/2017.03.03
9. Piazza J. A. Is Islamist Terrorism More Dangerous?: An Empirical Study of Group Ideology, Organization, and Goal Structure. *Terrorism and Political Violence*, 2009, vol. 21, iss. 1, pp. 62–88. DOI: 10.1080/09546550802544698
10. Burchardt T. Social Exclusion: Concepts and Evidence. In: Gordon D., Townsend P., eds. *Breadline Europe: The measurement of poverty*. Bristol, The Policy Press, 2000, pp. 385–406.
11. Barry B. Social Exclusion, Social Isolation, and the Distribution of Income. In: Hills J., Le Grand J., Piachaud D., eds. *Understanding Social Exclusion*. Oxford, Oxford University Press, 2002, pp. 13–29.
12. Labunskaya V. A. Theoretical and empirical approaches to the study of attitude to the discrimination of the ethnolookism. *Social psychology and society*, 2016, vol. 7, no. 4, pp. 19–33 (in Russian). DOI: 10.17759/sps.2016070402
13. Moradi B., Risco C. Perceived Discrimination Experiences and Mental Health of Latina/o American Persons. *Journal of Counseling Psychology*, 2006, vol. 53, iss. 4, pp. 411–421. DOI: 10.1037/0022-0167.53.4.411
14. Vogt Yuan A. S. Perceived Age Discrimination and Mental Health. *Social Forces*, 2007, vol. 86, iss. 1, pp. 291–311. DOI: 10.1353 /sof.2007.0113
15. Pascoe E. A., Richman L. S. Perceived Discrimination and Health: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 2009, vol. 135, iss. 4, pp. 531–554. DOI: 10.1037/a0016059
16. Everett B. G., Onge J. S., Mollborn S. Effects of Minority Status and Perceived Discrimination on Mental Health. *Population Research and Policy Review*, 2016, vol. 35, iss. 4, pp. 445–469. DOI: 10.1007/s11113-016-9391-3
17. Hutchison P., Lubna S. A., Goncalves-Portelinha I., Kamali P., Khan N. Group-based discrimination, national identification, and British Muslims' attitudes toward non-Muslims: the mediating role of perceived identity incompatibility. *Journal of Applied Social Psychology*, 2015, vol. 45, iss. 6, pp. 330–344. DOI: 10.1111/jasp.12299
18. Lepshokova Z. Kh., Lebedeva N. M. Perceived discrimination and acculturation of Russians in the North Caucasus: The role of ethnic and regional identities incompatibility. *Social Sciences and Modernity*, 2016, no. 6, pp. 125–138 (in Russian).
19. Labunskaya V. A. Evaluation of the migrants themselves as "targets of discrimination" as a factor in their acceptance of the observed ethnolookism. *Institute of psychology Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*, 2018, vol. 3, no. 3 (11), pp. 97–111 (in Russian).
20. Shamionov R. M. Formation of Discriminatory Personal Attitudes in the Process of Socialization. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 129–135 (in Russian). DOI: 10.18500/23049790-2018-7-2-129-135
21. Canetti-Nisim D., Halperin E., Sharvit K., Hobfoll S. E. A New Stress-Based Model of Political Extremism: Personal Exposure to Terrorism, Psychological Distress, and Exclusionist Political Attitudes. *The Journal of Conflict Resolution*, 2009, vol. 53, no. 3, pp. 363–389.
22. Ilyasov F. N. Group and group behavior. *Journal of Social Research*, 2016, no. 1, pp. 1–20.
23. Van Dijk T. A. *Ideology : A Multidisciplinary Approach*. London ; Thousand Oaks, CA ; New Delhi, SAGE Publications, 1998. 384 p.
24. Katsafanas P. Fanaticism and Sacred Values. *Philosophers' Imprint*, vol. 19, no. 17, pp. 1–20.
25. Rahman T. Extreme Overvalued Beliefs: How Violent Extremist Beliefs Become “Normalized”. *Behavioral Sciences*, 2018, vol. 8, iss. 1. DOI: 10.3390/bs8010010



26. Logan M. H. Lone Wolf Killers: A Perspective on Overvalued Ideas. *Violence and Gender*, vol. 1, no. 4, pp. 159–160. DOI: 10.1089/vio2014/0036
27. Hinshelwood R. D. Ideology and identity: A psychoanalytic investigation of a social phenomenon. *Psychoanalysis, Culture & Society*, 2009, vol. 4, iss. 2, pp. 131–148.
28. Kruglanski A. W., Gelfand M., Bélanger J. J., Sheveland A., Hetiarachchi M., Gunaratna R. The Psychology of Radicalization and Deradicalization: How Significance Quest Impacts Violent Extremism. *Political Psychology*, 2014, vol. 35, iss. S1, pp. 69–93. DOI: 10.1111/pops.12163
29. Haslam N. Dehumanization: An Integrative Review. *Personality and Social Psychology Review*, 2006, vol. 10, iss. 3, pp. 252–264. DOI: 10.1207/s15327957pspr1003_4
30. Harriet O. Seven Challenges for the Dehumanization Hypothesis. *Perspective on Psychological Science*, 2020, vol. 16, iss. 1, pp. 3–13. DOI: 10.1177/1745691620902133
31. Lang J. The limited importance of dehumanization in collective violence. *Current Opinion in Psychology*, 2020, vol. 35, pp. 17–20. DOI: 10.1016/j.copsyc.2020.02.002
32. Smith D. L. Paradoxes of Dehumanization. *Social Theory and Practice*, 2016, vol. 42, no. 2, pp. 416–443.
33. Bruneau E., Kteily N. The enemy as animal: Symmetric dehumanization during asymmetric warfare. *PLoS ONE*, 2017, vol. 12, iss. 7, e0181422. DOI: 10.1371/journal.pone.0181422
34. Kteily N. S., Bruneau E. Darker Demons of Our Nature: The Need to (Re)Focus Attention on Blatant Forms of Dehumanization. *Current Directions in Psychological Science*, 2017, Vol. 26, iss. 6. P. 487–494. DOI: 10.1177/0963721417708230
35. Kteily N., Hodson, G., Bruneau E. They see us as less than human: Metadehumanization predicts intergroup conflict via reciprocal dehumanization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2016, vol. 110, iss. 3, pp. 343–370. DOI: 10.1037/pspa0000044

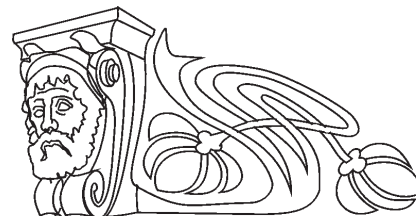
Поступила в редакцию 27.12.2020, после рецензирования 13.01.2021, принята к публикации 16.06.2021
Received 27.12.2020, revised 13.01.2021, accepted 16.06.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 229–239
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 229–239
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-229-239>

Научная статья
УДК 316.6

Особенности интерпретативных репертуаров восприятия других людей в индивидуальных «образах мира»



В. Д. Альперович

Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет, Россия, 344065, г. Ростов-на-Дону, пер. Днепроvский, д. 116, корп. 4
Альперович Валерия Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент, alper@sfedu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0336-3638>

Аннотация. В постмодернистском обществе одновременно поддерживаются различные социокультурные, ценностные, нормативные контексты существования личности и группы. Их рассогласованность отчасти обуславливает внутри- и межличностные конфликты и кризисы системы отношений. Поэтому в настоящее время проблема систематизации представлений субъекта о других людях и иных социальных явлениях остается в фокусе внимания исследователей. Она всегда актуальна для зарубежных и отечественных психологов, поскольку эти когнитивные образования влияют на поведенческие стратегии человека в повседневном общении с окружающими людьми. Цель нашего теоретического исследования заключалась в том, чтобы определить когнитивные структуры в интерпретативных репертуарах восприятия других людей. Предметом исследования выступили феномены «интерпретативный репертуар», «ментальные репрезентации», «социальные представления» и «фреймы», опосредствующие восприятие партнеров по общению как «своих» и «чужих». Сформулирована гипотеза исследования взаимосвязи социальных представлений, ментальных репрезентаций и фреймов как когнитивных образований, обуславливающих интерпретативные репертуары восприятия «своих» и «чужих» людей и воплощаемых в нем. Применены такие методы, как теоретический социально-психологический анализ подходов к феноменам «интерпретативный репертуар», «ментальные репрезентации», «социальные представления» и «фреймы» в российской и зарубежной психологии, анализ результатов наших эмпирических исследований. Научная новизна проведенного исследования состоит в том, что впервые разработана теоретическая социально-психологическая модель когнитивных структур в интерпретативных репертуарах восприятия другого человека, в частности как «своего» и «чужого». Взаимосвязь интерпретативных репертуаров и социальных представлений, ментальных репрезентаций и фреймов в социальном познании раскрыта на примере эмпирических исследований представлений субъекта о «своих» и «чужих», «врагах» и «друзьях». Их результаты свидетельствуют о различиях интерпретативного репертуара описания другого человека в метафорическо-нарративной форме.

Ключевые слова: интерпретативные репертуары, «образ мира», метафоры, нарративы, ментальные репрезентации, социальные представления, фреймы

Для цитирования: Альперович В. Д. Особенности интерпретативных репертуаров восприятия других людей в индивидуальных «образах мира» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 229–239. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-229-239>

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

Article

Characteristics of interpretative repertoires of perceiving other people in individual “images of the world”

V. D. Alperovich

Academy of Psychology and Pedagogics, Southern Federal University, 116 Dneprovskiy lane, 344065 Rostov-on-Don, Russia
Valeriya D. Alperovich, alper@sfedu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0336-3638>

Abstract. Various sociocultural, value-related and normative contexts of individual and group existence are simultaneously supported by the postmodern society. Their mismatch is partly responsible for intra- and interpersonal conflicts and crises in the system of relations. Therefore, nowadays researchers stay focused on the problem of systematizing the subject's ideas about other people and other social phenomena. The problem is always relevant for international and Russian psychologists, since these cognitive formations affect the behavioral strategies of a person in everyday communication with people around him/her. The purpose of this theoretical study was to determine cognitive structures in interpretative repertoires of perceiving other people. The objects of the study were the phenomena of “interpretative repertoire”, “mental representations”, “social representations”, “frames”, mediating perception of communication partners as one's “own” people and “alien” people. We formulated the hypothesis of the study regarding the interconnections of social representations, mental representations and frames as cognitive formations, which determine the interpretative repertoires in perceiving one's “own” people and “alien” people, and those embodied in them. The following methods were applied: theoretical socio-psychological analysis of approaches to the phenomena of “interpretative repertoire”, “mental representations”,



“social representations” and “frames” in Russian and foreign psychology; analysis of the results of the empirical research. The scientific novelty of the study is that for the first time a theoretical socio-psychological model of cognitive structures was developed in the interpretative repertoires of perceiving another person, as one’s “own” person or an “alien” person. We disclosed the interconnections between interpretative repertoires and social representations, mental representations and frames in social cognition based on the example of empirical studies of the subject’s ideas about one’s “own” people and “alien” people, “enemies” and “friends”. Their results indicate differences in the interpretative repertoires of describing another person in a metaphorical-narrative form.

Keywords: interpretative repertoire, “image of the world”, metaphors, narratives, mental representations, social representations, frames

For citation: Alperovich V. D. Characteristics of interpretative repertoires of perceiving other people in individual “images of the world”. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 229–239 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-229-239>

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

Введение

Проблема систематизации представлений о других людях и иных социальных явлениях перманентно актуальна для ученых-гуманитариев, поскольку данные образования обуславливают взаимодействие человека с окружающими. В отечественной и зарубежной психологии для моделирования ментального пространства субъекта, определяющего его поведенческие стратегии, используются многие термины, в частности «образ мира», «ментальные репрезентации», «социальные представления», «интерпретативные репертуары» и т. д. В настоящее время, когда в постмодернистском обществе одновременно поддерживается различный социокультурный, ценностный, нормативный контекст существования личности и группы, внимание психологов привлекает так называемый интерпретативный репертуар их восприятия.

Представлена разработанная нами теоретическая социально-психологическая модель когнитивных структур в интерпретативном репертуаре восприятия другого человека, в частности как «своего» и «чужого». Проведено теоретическое исследование взаимосвязи феноменов «интерпретативный репертуар», «ментальные репрезентации» и «социальные представления». Его иллюстрируют результаты наших эмпирических исследований интерпретативного репертуара восприятия взрослой личностью других людей как «своих» и «чужих». Цель нашего теоретического исследования заключалась в определении когнитивных структур в интерпретативном репертуаре восприятия других людей. Предметом исследования выступили феномены «интерпретативный репертуар», «ментальные репрезентации», «социальные представления» и «фреймы», опосредствующие восприятие партнеров по общению как людей «своих» и «чужих». Сформулирована гипотеза исследования, посвященного взаимосвязи социальных представлений, ментальных репрезентаций и фреймов как когнитивных образований, обуславливающих интерпретативный репертуар восприятия «своих» и «чужих» и воплощаемых в них. Применены следующие методы: теоретический социально-психологический

анализ подходов к феноменам «интерпретативный репертуар», «ментальные репрезентации», «социальные представления» и «фреймы» в российской и зарубежной психологии; анализ результатов наших эмпирических исследований.

Феномен «интерпретативный репертуар» в социально-психологических исследованиях

Понятие «интерпретативный репертуар» Дж. Поттер и М. Уэзерелл впервые ввели в 1987 г. в русле критического дискурс-анализа для исследования динамичных процессов конструирования разных социальных феноменов, в том числе образов других людей, воспринимаемых субъектом, в его речевом поведении. По мнению авторов, интерпретативный репертуар – это «в основном набор или система терминов и метафор, предназначенных для характеристики и оценки действий и событий [basically a lexicon or register of terms and metaphors drawn upon to characterize and evaluate actions and events (пер. мой. – Авт.)]» [1, с. 138]. В повседневном общении с другими люди обращаются к различным интерпретативным репертуарам описания социальных явлений, подчас противоречивым, базирующимся как на научном и профессиональном знании, так и на недостаточно отрефлексированных социальных установках и верованиях.

В течение последних 30 лет вслед за Дж. Поттером и М. Уэзерелл в зарубежной психологии проводятся прикладные дискурс-аналитические исследования интерпретативного репертуара актуальных феноменов в разных социальных сферах. Так, М. Lee, Y. H. Ong and M. A. Martimianakis установили, что разнородный интерпретативный репертуар восприятия персоналом медицинских центров пациентов пожилого и старческого возраста, страдающих хроническими заболеваниями, с одной стороны, опирается на профессиональные знания и состоит из профессиональной терминологии, с другой стороны, воплощает социальные верования, ожидания и мнения [2]. J. Gillett and A. Ross показывают, как пожилые и старые люди, вынужденные принимать различное лечение, в интерпретативных репертуарах стараются осмыслить и интегрировать противоречивые



медицинские практики [3]. Рассматривается интерпретативный репертуар восприятия организационных процессов служащими разных предприятий. Например, S. Lemmetty and K. Collin проанализировали интерпретативный репертуар восприятия сотрудниками организаций в сфере информационно-коммуникационных технологий практики самостоятельного обучения на рабочем месте. С одной стороны, эта практика реализуется помимо основной деятельности, носит гибкий характер, обусловлена креативностью работника, а с другой стороны, в ней заключается сама работа [4]. Т. Huzzard выявил, что сотрудники организаций в сфере технологий мультимедиа воспринимают управленческие инновации с помощью шести интерпретативных репертуаров, основанных на «дорожных» метафорах «созидание», «вызов», «фокусирование», «продажи», «связи» и «путешествие» [5]. Внимание психологов также привлекают интерпретативные репертуары событий и ситуаций на жизненном пути личности. Так, P. Hernandez-Martinez, L. Black and J. Williams установили, что студенты-математики выражают свои надежды на будущее и ожидания от высшего образования в следующих интерпретативных репертуарах: «стать успешным», «личное удовлетворение», «развлекательный», «идеалистический» [6]. O. Jolanki, M. Jylha and A. Hervonen проанализировали амбивалентные интерпретативные репертуары людей в возрасте 90 лет и старше, описывающих собственную старость либо как необходимость (негативное определение старости, например ухудшение, разрушение), либо как выбор (более позитивное определение старости) [7]. Cl. Calquin Donoso, R. Guerra Arrau and K. Escobar Villalobos описывают интерпретативные репертуары восприятия семьями с маленькими детьми мероприятий государственной социальной политики: 1) приоритет социального, социальных отношений; 2) государство как олицетворение рационального начала и национальной санации; 3) государство как коуч; 4) приоритет материнства [8].

Российские психологи также изучают, как представлены в интерпретативных репертуарах различные социальные явления. Э. М. Ариф провела эмпирическое исследование интерпретативных репертуаров членов так называемых вег-сообществ (сыроедов, веганов и вегетарианцев) как дискурсивных практик. Автор выделила четыре культурных репертуара вег-питания: здоровый образ жизни (ЗОЖ), саморазвитие, религиозное развитие и забота о животных [9]. Данные репертуары представляют собой лингвистические формы, выражающие аргументы молодежи в пользу вег-питания. Репертуары включают разные лингвистические формы как речевые маркеры: эксплуатация животных / здоровье, чистка, лечение / сакральное знание, веды / эр-

гия, ступени, тренер. Э. М. Ариф придерживается утверждения о том, что культурные репертуары представлены в категориях дискурсов, функционирующих в обществе, но дополненных собственными интерпретациями и категориями, которые вырабатывают члены данного сообщества. Н. А. Кутковой, проанализировав интерпретативные репертуары конфликтных ситуаций, выделил: «диспозиционный» репертуар, описывающий личностные диспозиции, контакт с объектом и дистанцирование от него; «поведенческий» репертуар, описывающий поведение людей, также контакт с объектом и дистанцирование от него; «рационализирующий» репертуар, описывающий обстоятельства рационально; «фаталистический» репертуар, описывающий обстоятельства фаталистически; «инцидентный» репертуар, описывающий происходящее действие, способы действия, чувства, мысли и поведение субъекта; «нормативный» репертуар, описывающий соответствие ситуации социальным нормам, традициям и правилам; «мифологический» репертуар, когда ситуации противопоставляются групповым нормам и стереотипам; «активный» репертуар, описывающий создание субъектом социальных ситуаций [10].

Термин «интерпретативный репертуар», отражающий динамичность, дифференцированность восприятия человеком самого себя и окружающих людей, связанный с определенными речевыми практиками, носит отчасти междисциплинарный характер, находясь на «стыке» психологии и лингвистики. Реализуя оценочную и объяснительную функции, интерпретативные репертуары воплощают процессы и результаты познания, конструирования мира в сознании и общении субъекта с другими людьми. Следовательно, они обусловлены когнитивными структурами, которые остаются в фокусе внимания и психологов, и когнитивных лингвистов, в частности феноменами «концепт» и «категоризация». Так, с точки зрения Н. Н. Болдырева и В. М. Куракова, концепт можно рассматривать как способ репрезентации знаний, интерпретации, т. е. результат познавательной деятельности субъекта по отношению к внешнему миру и социальным ситуациям [11, 12]. Данная деятельность обеспечивается процессами систематизации концептов, их упорядочения, группировки по разным основаниям – категоризацией, обусловленной особенностями индивидуального и коллективного опыта. По мнению В. М. Куракова, репрезентация знаний о мире основана на процессах категоризации, а процессы концептуализации участвуют в формировании, конструировании знания. Как Н. Н. Болдырев, так и Н. Г. Янова и В. М. Климашин подчеркивают, что интерпретативные возможности концептуальной системы проявляются как в самих категориях, так и в их



ценностных характеристиках [11, 13]. Лингвистический подход к понятию «категоризация» предполагает динамичность этих процессов. Например, И. А. Семина раскрывает значение термина «ad hoc категоризация», означающего, что концептуальные категории как когнитивные структуры нестабильны, применяются субъектом в ходе конкретной деятельности, в данной ситуации общения, «online» [14].

Ментальные репрезентации, социальные представления и фреймы в образах партнеров по общению

Результатом процессов концептуализации и категоризации становятся ментальные репрезентации. Они также носят интерпретационный характер. А. П. Лобанов уточняет, что в когнитивной психологии ментальные репрезентации рассматриваются как когнитивные структуры, составляющие «картину мира» личности, ее представление о себе и других людях [15]. Н. Г. Янова отмечает, что в когнитивной лингвистике феномен «ментальная репрезентация» изучается в качестве концептуальной системы, которая отражается в языковой «картине мира» субъекта [13]. По мнению В. А. Степашкиной, в отечественной психологии ментальные репрезентации являются формой индивидуального опыта, определяющей способы восприятия человеком социальных и пространственно-временных объектов и процессов [16]. И. А. Кибальченко с коллегами, проведя анализ теоретических подходов к феномену «ментальные репрезентации» в зарубежной и отечественной психологии, пришли к выводу, что они рассматриваются как результат познавательных процессов, образы событий и явлений окружающего мира [17]. Так, Е. А. Сергиенко указывает, что ментальные репрезентации являются когнитивными схемами, способом познания [18], подчас интуитивного.

Российские психологи изучают ментальные репрезентации в качестве когнитивных образований, выражающих концептуальные структуры сознания, определяемых индивидуальным опытом человека, воплощающих его систему отношения к себе и другим людям и, в свою очередь, становящихся способом социального восприятия. Следовательно, они тесно связаны с феноменом «образ мира», интегрирующим представление субъекта о различных социальных, пространственно-временных объектах, других людях и самом себе. Например, эти взаимосвязи раскрываются в теоретическом исследовании В. А. Степашкиной. С точки зрения автора, ментальные репрезентации – составляющие «образа мира» субъекта – имеют интерпретативный потенциал и опосредуют взаимосвязь личностных смыслов и значения происходящего в мире [16].

Ментальные репрезентации образуют когнитивные системы, которые обозначаются понятием «социальные представления» в трактовке С. Московичи и его последователей, французских социальных психологов. Ю. В. Трофимова указывает, что ментальные репрезентации и социальные представления при осмыслении происходящего в мире опосредуют повседневное общение и взаимодействие субъектов [19].

Несмотря на теоретико-методологические и междисциплинарные различия подхода к феномену «ментальные репрезентации» и «социальные представления», исследователи, к работам которых мы обращаемся в данной статье, согласны с тем, что они выступают ресурсами оформления и осмысления индивидуального и коллективного опыта проживания социальных ситуаций и восприятия социальных объектов и других людей. Так, Ю. В. Трофимова подчеркивает, что ментальные репрезентации и социальные представления – это способы категоризации фрагментов окружающего мира, социальных явлений и ситуаций при отражении системы личностных смыслов и ценностей [19].

Ментальные репрезентации как осознанные и малоосознанные элементы «образа мира» личности отчасти воплощаются в когнитивных структурах, имеющих вербальные формы. Лингвисты обозначают их с помощью понятия «фрейм», введенного М. Минским. Психологи вместо него обычно используют термины «схема» («когнитивная схема») и «когнитивная карта». Е. Г. Беляевская указывает, что фрейм – это когнитивная структура, отражающая какие-либо знания человека [20], составляющие его «образ мира». В лингвистических исследованиях рассматриваются процессы формирования стереотипных образов различных социальных ситуаций и явлений посредством фреймов. Так, Л. П. Мурашова подчеркивает, что фрейм как сложный концепт накапливает сведения о «типичной» ситуации, может включать в себя множество схем [21]. Е. А. Буданова отмечает, что фреймы описывают отдельные ситуации общения, или «сцены», виды деятельности, пространственно-временные условия, изображения и феномены, связанные с данной конкретной тематикой [22]. Л. М. Генералова уточняет, что «сцены» учитывают характеристики социальных ситуаций и событий (особенности, функции в общении и взаимоотношения их участников). Автор в качестве примера приводит ситуацию экзамена [23]. По мнению Б. Е. Дарбанова, «сцены» вербализуются, воплощаются в субъективных образах культурно обусловленных поведенческих стратегий, ситуаций повседневного общения, в сенсорных образах, основанных на визуальных, аудиальных, ольфакторных, кинестетико-тактильных ощущениях [24]. Разновидностью фреймов являются скрип-



ты, включающие сценарии как ожидания относительно развития той или иной ситуации общения, ее временных эпизодов и этапов. Л. П. Мурашова отмечает, что скрипт учитывает определенный порядок действий, процедуру, связанную с данной социальной ситуацией [21]. С точки зрения Б. Е. Дарбанова и О. С. Полатовской, значение каждого акта, который включен в сценарий, обусловлено социокультурно [24, 25]. О. С. Полатовская указывает, что каждая ситуация репрезентирована системой фреймов-сценариев, которые отражают ее различные аспекты и представления людей о характеристиках объектов окружающего мира, взаимоотношениях в социуме [25]. С этим утверждением согласны А. И. Приходько и Н. Н. Цыцаркина, полагающие, что сценарные фреймы как когнитивные модели обуславливают выбор субъектом социальных ролей и поведенческих стратегий в повседневных ситуациях [26, 27]. В этой связи Е. А. Буданова подчеркивает, что в лингвистике фреймы рассматриваются как вербализованный способ представления знаний [22]. Автор акцентирует внимание на том, что фреймы являются внешним языковым выражением концептов, «ядро» которых составляют когнитивные модели в качестве обобщенных идей, передающих основные значимые признаки данного конкретного объекта или феномена. Так, с точки зрения А. И. Приходько, фреймы аккумулируют информацию и о возможных свойствах объекта, обозначенного «ключевым» понятием [26]. По мнению В. М. Куракова, фреймы выполняют функцию категоризации событий и феноменов в повседневном общении [12].

Фреймы, имея интерпретативный потенциал относительно социальных ситуаций, схематично отражают не только ментальные репрезентации, но и социальные представления. Так, эта взаимосвязь показана в исследованиях В. В. Дьяковой и Н. К. Радиной [28, 29]. Структура фрейма, как отмечает Л. П. Мурашова, включает слоты как вариативные компоненты, его уточняющие [21], пример – ситуация экзамена и формы его проведения. Слоты фрейма включают неустойчивые элементы данных конкретных повседневных ситуаций, например онлайн-занятия. Поэтому функционирование фреймов обеспечивается структурой социальных представлений, включающей стабильное «ядро» и нестабильную «периферию». Рассматривая структуру фрейма, Б. Е. Дарбанов акцентирует внимание на том, что скрипты интегрируют индивидуальный опыт взаимодействия с другими в стереотипных социальных ситуациях [24]. Н. К. Радина описывает восприятие субъектом данных повседневных ситуаций посредством фреймов в русле «социальной драматургии» И. Гофмана. По мнению автора, И. Гофман трактовал фреймы как интерпретативные схемы, или «рамки», организации

индивидуального опыта обыденного общения, влияющие на выбор адекватных поведенческих стратегий в той или иной социальной ситуации [29]. В этой связи, по мнению Н. К. Радиной, в социальной психологии анализ фреймов становится прикладным герменевтическим методом анализа социальных отношений, социального поведения [30].

В течение последних десятилетий в условиях макросоциальной трансформации в разных странах мира внимание зарубежных и отечественных психологов привлекает исследование социальных представлений о другом человеке в различных категориях, в частности как о мужчине / женщине, человеке агрессивном / счастливым / успешном, богатом / бедном, своем / чужом, враге / друге. Оппозиции свой / чужой, Мы / Они, друг / враг всегда опосредуют самоопределение субъекта, формирование и поддержание систем межличностных и межгрупповых отношений. Н. Г. Янова указывает, что категория свой/чужой относится к «главным концептам коллективного мироощущения» [31, с. 48]. Е. В. Рягузова подчеркивает, что свой / чужой как «ядерное» образование «картины мира» обуславливает особенности восприятия и оценки людьми друг друга [32]. Феномены, выступающие объектами ментальных репрезентаций и социальных представлений, обозначаются ключевыми понятиями, на которых базируются данные системы образов, например гостеприимство, прогресс, друг / враг и т. п. Н. К. Радина подчеркивает, что ключевые понятия социального представления отражаются в наборах и системах фреймов [29]. Фрейм «чужого человека» амбивалентен, потому что подразумевает как его «известные», так и «неизвестные» характеристики (в частности, образы «постороннего», «прохожего», «гостя» и т. п.). Е. В. Рягузова описывает ипостаси, в которых репрезентирован «чужой» человек – «Другой, Иной», «Незнакомец», «Враг», «Посторонний», – и негативные и / или амбивалентные эмоционально окрашенные характеристики, приписываемые «чужим» [33]. В этой связи в эмпирическом исследовании Р. М. Шамионова показано, что дифференциация предубеждений против «чужих» как членов других социальных групп, в том числе наделяемых статусом «опасных», обусловлена личными ценностями (например, гедонизмом, конформизмом, традиционностью) [34].

Особенности интерпретативных репертуаров восприятия «своих» и «чужих» людей

Дж. Поттер и М. Уэзерелл критиковали теорию социальных представлений С. Московичи, разработанную, по их мнению, в русле «спекулятивной» когнитивной психологии, в частности за недостаточно раскрытую роль языковых средств



в их функционировании. Авторы акцентировали внимание на том, что интерпретативные репертуары создаются посредством стилистических и грамматических конструкций, например профессиональных терминов, метафор [1]. С точки зрения Дж. Поттера и М. Уэзерелл, в повседневном общении их легче верифицировать, анализировать, чем социальные установки и верования, объединяющие членов разных групп. Тем не менее если придерживаться позиций когнитивной психологии, то, с нашей точки зрения, можно согласиться с тем, что социальные представления, имея нестабильную «периферическую» часть, могут воплощаться в разных речевых формах, в различных интерпретативных репертуарах, например «образа мира». Так, А. К. Ольшлегель подчеркивает, что различные повседневные интерпретации мира часто используются людьми неосознанно, будучи при этом содержательно противоречивыми, рассогласованными [35]. Автор на примере тувинцев Южной Сибири показывает, как субъекты в зависимости от ситуационного контекста могут варьировать противоречивые интерпретативные репертуары разных социальных феноменов и процессов, на которых базируются соответствующие стратегии поведения. Первая «модель мира» – «европейская» – основана на принципе доминирования человека над окружающей средой, а вторая – традиционная тувинская – на принципе взаимодействия человека с окружающим миром, естественными и сверхъестественными объектами и субъектами.

По мнению А. К. Ольшлегель, модели интерпретации мира включают когниции и соответствующие им поведенческие стратегии [35]. Автор уточняет, что эти интерпретативные модели основаны на наборах различных когнитивных схем, или «шаблонов», объясняющих социальные события и ситуации [35] и являющихся социальными конструктами. Таким образом, интерпретативные репертуары восприятия личностью и группой социальных объектов и процессов, например «своих» и «чужих» людей, отчасти воплощаются в разных вербализованных «клише», конструктах, стереотипах как фреймовых системах. Например, Э. М. Ариф сделала вывод, что посредством интерпретативных репертуаров вег-питания сыроеды, веганы и вегетарианцы обозначают групповые границы и отличают «других» и «чужих» (всеядных) от «своих» [9]. Следовательно, при описании «типичных» жизненных ситуаций личность и группа обращаются к фреймовым системам, составляющим интерпретативные репертуары и схематизирующим индивидуальный опыт. Однако, как отмечает Н. К. Радина [24] и Б. Е. Дарбанов [29], они не объясняют шутки, непривычные действия других людей, необычные ситуации и случайные

события. Прочие когнитивные элементы интерпретативных репертуаров, ментальные репрезентации, составляющие социальные представления, актуализируются, когда необходимо осмыслить «нетипичные» ситуации в повседневном общении. В этой связи Ю. В. Трофимова подчеркивает, что ментальные репрезентации как компоненты «картины мира» субъекта способствуют ее согласованности [19].

Итак, по мнению Дж. Поттера и М. Уэзерелл, интерпретативные репертуары включают метафоры. Интерпретативные модели мира также проявляются в форме идеализированных нарративов о нем, например рассмотренных в работе А. К. Ольшлегель [35]. Мы сделали вывод, что метафоры и нарративы в интерпретативных репертуарах становятся вербальными инструментами фиксации основных характеристик социальных объектов, «своей» и «чужой» групп, других людей, межличностных отношений, интеграции и организации опыта взаимодействия с партнерами по общению.

Мы понимаем интерпретативные репертуары восприятия «своих» и «чужих» людей как свойства и оценки, приписываемые субъектом данным партнерам по общению и их взаимодействию, выраженные в содержательных особенностях биографических нарративов, связанные с характеристиками «врагов» и «друзей», интегрированные метафорами «своих» и «чужих» людей [36]. С нашей точки зрения, интерпретативные репертуары в качестве способа описания неопределенного индивидуального опыта в том числе осуществляют его «ad hoc категоризацию», структурируя и оформляя его в данной ситуации повседневного общения «online».

Мы проиллюстрируем теоретическую модель взаимосвязи интерпретативных репертуаров, фреймов, ментальных репрезентаций и социальных представлений на примере наших эмпирических исследований индивидуальных метафорических и нарративных образов «своих» и «чужих» людей, проведенных в 2017–2019 гг. Цель данных эмпирических исследований заключалась в проведении сравнительного анализа интерпретативных репертуаров восприятия другого человека как «своего» и «чужого» в метафорической и нарративной форме. Мы предположили, что разные интерпретативные репертуары восприятия «своих» и «чужих» людей могут различаться содержанием нарративов о ситуациях взаимодействия субъекта с партнерами по общению и их метафорическими образами. Применены следующие методы: нарративный анализ ситуаций взаимодействия субъектов со «своими» и «чужими» людьми, анализ характеристик представлений, контент-анализ метафор, методы математической статистики (квартили,



кластерный анализ, регрессионный анализ, N-критерий Kruskal – Wallis). В первом исследовании применена авторская методика «Метафоры “своих” и “чужих” людей» (В. Д. Альперович, 2016) и модифицированная анкета Д. Н. Тулиновой «Идентификация Другого в качестве Врага и Друга» (Д. Н. Тулинова, 2005). Эмпирическим объектом исследования стали 123 человека на этапе ранней и средней взрослости в возрасте 20–35 лет (студенты Южного федерального университета и сотрудники различных предприятий г. Ростова-на-Дону). Во втором исследовании применена авторская методика «Метафоры “своих” и “чужих” людей» В. Д. Альперович, а также составление нарративов о ситуациях взаимодействия субъекта с разными партнерами по общению в его «образе мира». Эмпирическим объектом исследования выступили 140 респондентов в возрасте 25–35 лет (также служащие различных предприятий г. Ростова-на-Дону и студенты Южного федерального университета). Достоверность полученных результатов обеспечивалась применением методов математической статистики и стандартного программного пакета для статистической обработки данных IBM SPSS Statistics 20.0. Более подробно этапы эмпирических исследований и полученные нами данные описаны в нашей статье [36].

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы. В разных интерпретативных репертуарах восприятия «своих» и «чужих» людей их метафоры и содержательные особенности нарративов о ситуациях взаимодействия субъекта с ними вариативны. Рассмотрены интерпретативные репертуары, в которых атрибуция субъектом социально-психологических свойств этим партнерам по общению осуществляется стабильно, вне зависимости от контекста взаимодействия с ними. В терминологии фреймовых концепций в этих интерпретативных репертуарах фрейм «чуждости» подразумевает «неизвестные» характеристики «чужого» человека: «свои» по большей части противопоставлены «чужим», и системы отношений с ними различаются. Проанализированы интерпретативные репертуары, в которых характеристики «своих» и «чужих» людей в восприятии субъекта вариативны, обусловлены социально-психологическим контекстом. В этих интерпретативных репертуарах фрейм «чуждости» подразумевает «известные» характеристики «чужого» человека: «свои» партнеры по общению не противопоставляются «чужим», а наоборот, в определенных условиях могут в них превратиться, поэтому отношения субъекта со «своими» и «чужими» людьми амбивалентны. «Скрипты» данных фреймов, представленные участниками наших исследований в нарративной форме, отражают ожидания респондентов относительно со-

циальных ситуаций в деловом и межличностном общении, в которых «чужие» люди обнаружат качества и поведение, оцениваемые как негативные, а «свои» люди – качества и поведение, оцениваемые как позитивные. Свойства «своих» и «чужих» людей, в частности как «врагов» и «друзей», описываются респондентами с помощью разного вида метафор: антропоморфных («семья»), абстрактных («добро»), артефактных («спасательный круг»), метафор прецедентных имен (Иван-царевич / Василиса Прекрасная / Соловей-разбойник), зооморфных («верный пес», «хитрый лис»), природоморфных («солнечные лучи», «грозовые тучи»), «магических» («добрый волшебник») метафор и т. д. «Слоты» этих фреймов составляют, во-первых, нестабильные характеристики данных ситуаций, обусловленные особенностями конкретного социального и пространственно-временного контекста (выполнение срочного коллективного проекта на работе, учебная сессия, конфликт с соседями по дому и т. д.), во-вторых, неоднозначное содержание любых действий партнеров по общению (например, материальная помощь / угроза / подсказка на экзамене / эмоциональная поддержка и т. п.).

Авторы рассмотренных нами работ, посвященных исследованию представлений о других людях, согласны с тем, что «свой / чужой», «Враг / Друг» являются базовыми социокультурными конструктами. В этой связи их образы в сознании личности и группы наделяются универсальными характеристиками – например, «враги» агрессивны, лживы, обманывают, предают, наносят ущерб, а «друзья» отличаются честностью, верностью, добротой, оказывают помощь в трудной жизненной ситуации. Стабильные характеристики включены в «ядерные» компоненты социальных представлений, на которых основаны фреймы как «рамки» восприятия других людей в интерпретативных репертуарах. Участники наших эмпирических исследований приписывают партнерам по общению в этих категориях аналогичные социально-психологические свойства, выраженные в метафорической форме.

Системы ментальных репрезентаций, составляющих социальные представления, воплощаются в образах «своих» и «чужих» людей, «врагов» и «друзей». Их различия в сознании данной конкретной личности или группы обусловлены нестабильными «периферическими» компонентами представлений. Так, «чужими» могут стать незнакомые люди или родственники, соседи и коллеги по работе, если с ними сложились конфликтные отношения, нет общих интересов и ценностей. Субъектам в статусе «чужих» людей приписываются негативные и / или амбивалентные качества, и впоследствии они могут превратиться либо во «врагов», либо в «друзей». «Своими» становятся



знакомые, родственники, соседи и коллеги по работе, если с ними есть взаимопонимание, взаимопомощь, общие интересы, ценности. «Своим» людям в основном приписываются позитивные качества, и впоследствии они могут превратиться в «друзей». Вариативность образов «Враг / Друг» определяется значимостью их отдельных аспектов. Их основные характеристики имеют разную важность для разных участников исследования: «враги» могут быть «агрессорами», «идейными противниками», «предателями», «манипуляторами», а «друзья» – субъектами совместной деятельности, «помощниками», «единомышленниками», «верными людьми», субъектами эмоциональной поддержки.

Заключение

Научная новизна проведенного нами теоретического исследования состоит в том, что впервые разработана теоретическая социально-психологическая модель когнитивных структур в интерпретативных репертуарах восприятия другого человека, в частности как «своего» и «чужого». Взаимосвязь интерпретативных репертуаров и социальных представлений, ментальных репрезентаций и фреймовых структур в социальном познании уточнена и дополнена, раскрыта на примере эмпирических исследований представления субъекта о «своих» и «чужих» людях, «врагах» и «друзьях».

Результаты проведенных нами эмпирических исследований в целом свидетельствуют о различиях интерпретативных репертуаров описания другого человека в метафорическо-нарративной форме. Они могут применяться в индивидуальном консультировании при разработке программ коррекции отношения субъекта к другим людям, тренингов управления конфликтами.

Библиографический список

1. *Potter J., Wetherell M.* Discourse and Social Psychology: beyond Attitudes and Behaviour. London : Newbury Park ; Beverly Hills ; New Delhi : SAGE Publ., 1987. 216 p.
2. *Lee M., Ong Y. H., Martimianakis M. A.* Understanding decision-making in interprofessional team meetings through interpretative repertoires and discursive devices // *Journal of Interprofessional Care.* 2020. Vol. 35, iss. 2. P. 164–174. DOI: 10.1080/13561820.2020.1732889
3. *Gillett J., Ross A.* Confronting Medicine's Dichotomies: Older Adults' Use of Interpretative Repertoires in Negotiating the Paradoxes of Polypharmacy and Deprescribing // *Qualitative Health Research.* 2020. Vol. 30, iss. 3. P. 448–457. DOI: 10.1177/1049732319868981
4. *Lemmetty S., Collin K.* Self-Directed Learning as a Practice of Workplace Learning: Interpretative Repertoires of Self-Directed Learning in ICT Work // *Vocations and Learning.* 2020. Vol. 13, iss. 1. P. 47–70. DOI: 10.1007/s12186-019-09228-x
5. *Huzzard T.* Opening Up and Closing Down : The Interpretative Repertoires of Leading Innovation // *International Journal of Innovation Management.* 2015. Vol. 19, iss. 1. P. 1–24. DOI: 10.1142/S1363919615500152
6. *Hernandez-Martinez P., Black L., Williams J., Davis P., Pampaka M., Wake G.* Mathematics students' aspirations for higher education: class, ethnicity, gender and interpretative repertoire styles // *Research papers in education.* 2008. Vol. 23, iss. 2. P. 153–165. DOI: 10.1080/02671520802048687
7. *Jolanki O., Jylhä M., Hervonen A.* Old age as a choice and as a necessity: two interpretative repertoires // *Journal of Aging Studies.* 2000. Vol. 14, iss. 4. P. 359–372. DOI: 10.1016/S0890-4065(00)80002-x
8. *Calquin Donoso Cl., Guerra Arrau R., Escobar Villalobos K.* Interpretative Repertoires About an Intervention Manual in Early Childhood // *Política y Sociedad.* 2020. Vol. 57, núm. 1. P. 197–215. DOI: 10.5209/poso.60255
9. *Ариф Э. М.* Культурные репертуары питания в молодежном вег-сообществе (кейс Санкт-Петербурга) // *Социологические исследования (Социс).* 2019. № 10. С. 119–126. DOI: 10.31857/S013216250007096-8
10. *Кутковой Н. А.* Социально-психологические особенности эмоции удивления : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 24 с.
11. *Болдырев Н. Н.* Роль когнитивного контекста в интерпретации мира и знаний о мире // *Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение.* 2014. № 6 (335), вып. 88. С. 118–122.
12. *Кураков В. И.* От категоризации и концептуализации мира к языковому сознанию // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание.* 2006. № 5. С. 126–131.
13. *Янова Н. Г., Климашин В. М.* Ментальные модели репрезентации риска и безопасности в массовом сознании // *Известия Алтайского государственного университета.* 2010. № 2-2 (66). С. 52–60.
14. *Семина И. А.* Новый подход к изучению концептуальных категорий: ad hoc категоризация // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки.* 2017. Вып. 2 (769). С. 59–65.
15. *Лобанов А. П.* Ментальные репрезентации как носители индивидуального интеллекта // *Практична психология та соціальна робота.* 2011. № 12 (153). С. 39–42.
16. *Степашкина В. А.* Соотношение концептов «ментальная репрезентация» и «образ мира» в психологии // *Общество: социология, психология, педагогика.* 2016. Вып. 12. С. 86–88.
17. *Кибальченко И. А., Астахова А. А., Зурначян Г. М.* Изучение ментальных репрезентаций учебных текстов (задач) подростков с разной организацией



- учебно-познавательного опыта // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. № 7. С. 61–67.
18. Сергиенко Е. А. Модель психического как новая исследовательская парадигма когнитивной психологии // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2015. Т. 157, кн. 4. С. 265–279.
 19. Трофимова Ю. В. Соотношение понятий «ментальные репрезентации» и «социальные представления» как методологическое основание изучения этнической идентичности // Социология в современном мире: наука, образование, творчество: сб. статей / под ред. О. Н. Колесниковой, Е. А. Попова. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2015. Вып. 7. С. 169–173.
 20. Беляевская Е. Г. Фрейм, концепт, концептуальная метафора – синонимы? (о соотношении и взаимодействии методов когнитивной лингвистики) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Языкознание и литературоведение. 2015. Вып. 22 (733). С. 9–20.
 21. Мурашова Л. П. Концептуально-когнитивный фрейм // Научный вестник Южного института менеджмента. 2014. № 4. С. 40–44.
 22. Буданова Е. А. Фрейм как основа и результат процесса категоризации // Язык. Культура. Образование: сб. науч. тр. междунар. конф. «Чтения Ушинского» / под науч. ред. О. С. Егорова. Ярославль: Изд-во Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, 2017. С. 3–10.
 23. Генералова Л. М. Роль категоризации в познавательной деятельности человека // Система ценностей современного общества. 2009. № 5-1. С. 98–102.
 24. Дарбанов Б. Е. Теория схемы, фрейм, скрипт, сценарий как модели понимания текста // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 6-2. С. 75–78.
 25. Полатовская О. С. Фрейм-сценарий как тип концептов // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2013. № 4 (25). С. 161–166.
 26. Приходько А. И. Фрейм как тип лексического концепта // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2014. № 16. С. 110–113.
 27. Цыцаркина Н. Н. Фреймы социальных ситуаций // Фразеологические чтения памяти проф. Валентины Андреевны Лебединской: материалы Всерос. науч. конф. / отв. ред. Н. Б. Усачева. Курган : Изд-во Курганского государственного университета, 2006. С. 241–245.
 28. Дьякова В. В. Структура фрейма социальных представлений // Современное научное знание: теория, методология, практика: сб. науч. тр. по материалам XI Междунар. науч.-практ. конф. (г. Смоленск, 31 января 2017 г.). Смоленск : Новаленсо, 2019. С. 37–39.
 29. Радина Н. К. Прикладная герменевтика социального пространства: фрейм, идентичность, автобиография // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2014. № 4 (36). С. 126–139.
 30. Радина Н. К. Использование фрейм-структур для изучения социальных представлений в массмедийном дискурсе (на примере социального представления «семья») // Пензенский психологический вестник. 2016. № 2 (7). С. 34–59. DOI: 10.17689/psy-2016.2.4
 31. Янова Н. Г. Ментальная репрезентация этнонимов гражданской и этнической идентичности // Известия Алтайского государственного университета. 2014. № 2-1 (82). С. 48–54. DOI: 10.14258/izvasu(2014)2.1-08
 32. Рягузова Е. В. Трансформация картины мира и способов категоризации Другого у современного ребенка // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акрмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 3. С. 228–237. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-228-237
 33. Рягузова Е. В. Репутация чужака как вид контекстной репутации личности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, вып. 2. С. 48–53. DOI: 10.18500/1819-7671-2015-15-2-48-53
 34. Шамионов П. М. Индивидуальные ценности и идеологические установки как предикторы предубежденности по отношению к Другим // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16, № 3. С. 309–326. DOI: 10.22363/2313-1683-2019-16-3-309-326
 35. Ольшлегель А. К. Множественные интерпретации мира. Пример тувинцев Южной Сибири / пер. с нем. М. Петровой // Этнографическое обозрение. 2014. Вып. 5. С. 88–103.
 36. Альперович В. Д. Интерпретативные репертуары восприятия «своего» и «чужого» человека в метафорах разных видов и нарративах взрослой личности // Психолог. 2017. № 2. С. 30–46. DOI: 10.7256/2409-8701.2017.2.22123

References

1. Potter J., Wetherell M. *Discourse and Social Psychology: beyond Attitudes and Behaviour*. London, Newbury Park, Beverly Hills, New Delhi, SAGE Publ., 1987. 216 p.
2. Lee M., Ong Y. H., Martimianakis M. A. Understanding decision-making in interprofessional team meetings through interpretative repertoires and discursive devices. *Journal of Interprofessional Care*, 2020, vol. 35, iss. 2, pp. 164–174. DOI: 10.1080/13561820.2020.1732889
3. Gillett J., Ross A. Confronting Medicine's Dichotomies: Older Adults' Use of Interpretative Repertoires in Negotiating the Paradoxes of Polypharmacy and Deprescribing. *Qualitative Health Research*, 2020, vol. 30, iss. 3, pp. 448–457. DOI: 10.1177/1049732319868981
4. Lemmetty S., Collin K. Self-Directed Learning as a Practice of Workplace Learning: Interpretative Repertoires of Self-Directed Learning in ICT Work. *Vocations and Learning*, 2020, vol. 13, iss. 1, pp. 47–70. DOI: 10.1007/s12186-019-09228-x
5. Huzzard T. Opening Up and Closing Down: The Interpretative Repertoires of Leading Innovation. *International Journal of Innovation Management*, 2015, vol. 19, iss. 1, pp. 1–24. DOI: 10.1142/s1363919615500152



6. Hernandez-Martinez P., Black L., Williams J., Davis P., Pampaka M., Wake G. Mathematics students' aspirations for higher education: class, ethnicity, gender and interpretative repertoire styles. *Research Papers in Education*, 2008, vol. 23, iss. 2, pp. 153–165. DOI: 10.1080/02671520802048687
7. Jolanki O., Jylhä M., Hervonen A. Old age as a choice and as a necessity: two interpretative repertoires. *Journal of aging studies*, 2000, vol. 14, iss. 4, pp. 359–372. DOI: 10.1016/s0890-4065(00)80002-x
8. Calquin Donoso Cl., Guerra Arrau R., Escobar Villalobos K. Interpretative Repertoires About an Intervention Manual in Early Childhood. *Política y Sociedad*, 2020, vol. 57, núm. 1, pp. 197–215. DOI: 10.5209/poso.60255
9. Arif E. M. Cultural Repertoires of Consumption in Youth Veg-Community (a St. Petersburg Case). *Sociological Studies (Socis)*, 2019, no. 10, pp. 119–126 (in Russian). DOI: 10.31857/S013216250007096-8
10. Kutkovoy N. A. Socio-psychological characteristics of the surprise emotion. Thesis Diss. Cand. (Psychol.). Moscow, 2016. 24 p. (in Russian).
11. Boldyrev N. N. The Role of the Cognitive Context in World and World Knowledge Interpretation. *Bulletin of Chelyabinsk state university. Philology. Art history*, 2014, no. 6 (335), iss. 88, pp.118–122 (in Russian).
12. Kurakov V. I. From Categorization and Conceptualization of the World to Linguistic Consciousness. *Science Journal of VolSU. Linguistics*, 2006, no. 5, pp. 126–131 (in Russian).
13. Yanova N. G., Klimashin V. M. Mental Models in Ideas of Risk and Security in the Mass Consciousness. *Izvestiya of Altai State University Journal*, 2010, no. 2-2 (66), pp. 52–60 (in Russian).
14. Syomina I. A. New Approach to the Study of Conceptual Categories: *ad hoc* Categorization. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanitarian science*, 2017, iss. 2 (769), pp. 59–65 (in Russian).
15. Lobanov A. P. Mental Representations as Carriers of Individual Intelligence. *Praktychna psykholohiya ta sotsial'na robota* [Practical psychology and social work], 2011, no. 12 (153), pp. 39–42 (in Russian).
16. Stepashkina V. A. Correlation of Concepts “Mental Representation” and “Image of the World” in Psychology. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2016, iss. 12, pp. 86–88 (in Russian).
17. Kibalchenko I. A., Astakhova A. A., Zurnachyan G. M. Studying Mental Representations of Educational Texts (Problems) of Teenagers with Different Organization of Learning-Cognitive Experience. *Proceedings of South Federal University. Pedagogical sciences*, 2013, no. 7, pp. 61–67 (in Russian).
18. Sergienko E. A. Theory of Mind as the New Research Paradigm in Cognitive Psychology. *Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki*, 2015, vol. 157, no. 4, pp. 265–279 (in Russian).
19. Trofimova Yu. V. Correlation of the concepts of «mental representations» and «social representations» as a methodological basis for the research of ethnic identity. In: O. N. Kolesnikova, E. A. Popova, eds. *Sociology in the modern world: science, education, creativity*. Barnaul, Izd-vo Alt. un-ta, 2015, iss. 7, pp. 169–173 (in Russian).
20. Beliaevskaya E. G. Frame, Concept, Conceptual Metaphor – Synonyms? (on the correlation of research methods in cognitive linguistics). *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Linguistics and literary studies*, 2015, iss. 22 (733), pp. 9–20 (in Russian).
21. Murashova L. P. Conceptual-cognitive frame. *Scientific Bulletin of Uzhny Institute of Management*, 2014, no. 4, pp. 40–44 (in Russian).
22. Budanova E. A. Frame as the Basis and the Result of the Categorization Process. In: O. S. Egorov, ed. *Yazyk. Kul'tura. Obrazovaniye: sb. nauch. tr. mezhdunar. konf. «Cheniya Ushinskogo»* [Language. Culture. Education. Proceedings of the International Conference «Ushinsky Readings»]. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky Publ., 2017, pp. 3–10 (in Russian).
23. Generalova L. M. The Role of Categorization in the Human Cognitive Activity. *Sistema tsennostey sovremennoy obshchestva* [The Value System of Modern Society], 2009, no. 5-1, pp. 98–102 (in Russian).
24. Darbanov B. E. Scheme Theory, Frame, Script, Scenario as Models of Text Comprehension. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Actual Problems of Humanities and Natural Sciences], 2017, no. 6-2, pp. 75–78 (in Russian).
25. Polatovskaya O. S. Scene-Frame as a Concept Type. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Irkutsk State Linguistic University Bulletin], 2013, no. 4 (25), pp. 161–166 (in Russian).
26. Prikhodko A. I. Frame as a Type of Lexical Concept. *Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*, 2014, no. 16, pp.110–113 (in Russian).
27. Tsytsarkina N. N. Frames of Social Situations. In: N. B. Usacheova, executive ed. *Frazeologicheskiye chteniya pamyati prof. Valentiny Andreyevny Lebedinskoy: materialy Vseros. nauch. konf.* [Phraseological Readings in memory of prof. V. A. Lebedinskaya. Proceedings of the All-Russian scientific conference]. Kurgan, Kurgan State University Publ., 2006, pp. 241–245 (in Russian).
28. D'yakova V. V. Social View Frame Structure. *Sovremennoye nauchnoye znaniye: teoriya, metodologiya, praktika: sb. nauch. tr. po materialam XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Smolensk, 31 yanvarya 2017 g.)* [Modern Scientific Knowledge: Theory, Methodology, Practice. Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference]. Smolensk, Novalenso Publ., 2019, pp. 37–39 (in Russian).
29. Radina N. K. Appropriate Hermeneutics of the Social Space: Frame, Identity, Autobiography. *Innovation in Psychological and Pedagogical Studies*, 2014, no. 4 (36), pp. 126–139 (in Russian).
30. Radina N. K. Frame-structures and the study of social representations in the discourse of the mass media (at the example of social representations about family). *Penza Psychological Newsletter*, 2016, no. 2 (7), pp. 34–59 (in Russian). DOI: 10.17689/psy-2016.2.4



31. Janova N. G. Mental Representation of the Ethnonyms for Civil and Ethnic Identity. *Izvestiya of Altai State University Journal*, 2014, no. 2-1 (82), pp. 48–54 (in Russian). DOI 10.14258/izvasu(2014)2.1-08
32. Ryaguzova E. V. Transformation of Worldview and Ways of Categorization the Other in Modern Children. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 3, pp. 228–237 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-228-237
33. Ryaguzova E. V. Reputation of the Stranger as a Kind of Contextual Personal Reputation. *Izv. Saratov Univ. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2015, vol. 15, iss. 2, pp. 48–53 (in Russian). DOI: 10.18500/1819-7671-2015-15-2-48-53
34. Shamionov R. M. Individual Values and Ideological Attitudes as Predictors of Prejudice against Others. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2019, vol. 16, no. 3, pp. 309–326 (in Russian). DOI 10.22363/2313-1683-2019-16-3-309-326
35. Oelschlägel A. C. Plural World Interpretations: The Case of the Tyvans of South Siberia. *Etnograficheskoe obozrenie*, 2014, iss. 5, pp. 88–103 (in Russian; trans. from German.).
36. Alperovich V. D. Interpretative Repertoires of Perception of «Friends» and «Aliens» in Metaphors of Different Types and Narratives of Adult Persons. *Psychologist*, 2017, no. 2, pp. 30–46 (in Russian). DOI: 10.7256/2409-8701.2017.2.22123

Поступила в редакцию 25.03.2021, после рецензирования 12.05.2021, принята к публикации 16.06.2021
Received 25.03.2021, revised 12.05.2021, accepted 16.06.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 240–251
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 240–251
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-240-251>

Научная статья
УДК 316.624.2



Долговое поведение представителей разных поколений до и после начала пандемии COVID-19

М. А. Гагарина

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Россия, 125993, г. Москва, Ленинградский пр., д. 49
Институт психологии Российской академии наук, Россия, 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1

Гагарина Мария Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, департамент психологии и развития человеческого капитала, ассоциированный научный сотрудник, MGagarina224@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7812-7875>

Аннотация. Актуальность исследования долгового поведения в контексте пандемии связана с необходимостью понимания изменения готовности россиян откладывать удовлетворение своих потребностей и помогать другим в условиях ухудшения эпидемиологической, экономической и социальной ситуации в стране. *Цель* исследования – проведение сравнения долгового поведения представителей поколений беби-бумеров, X, Y и Z до и после начала пандемии. *Гипотеза* исследования: у респондентов, опрошенных после начала пандемии, будет наблюдаться более низкая готовность к одалживанию и заимствованию, а готовность к исполнению обязательств останется без изменения в сравнении с респондентами, опрошенными до пандемии. Выборка 1: опрошены с 2013 по январь 2019 г., до начала пандемии COVID-19, N = 390 (159 мужчин, 217 женщин, 14 участников опроса пол не указали), представители разных поколений. Выборка 2: опрошены в 2020 г. N = 390 (201 мужчина, 189 женщин) в возрасте от 16 до 70 лет, соответствующие по возрасту и числу представителей разных поколений респондентам из выборки 1. Методы: анкета, включающая вопросы по социально-демографическим данным и опыту заимствования; «Экспресс-опросник долгового поведения» М. А. Гагариной, М. А. Падун; для выборки 2020 г. дополнительно данные о переживании пандемии COVID-19 и опросник «Отношение к эпидемиологической угрозе» Т. А. Нестика. *Результаты.* у поколений беби-бумеров, X и Y наблюдается сходное изменение готовности к долговому поведению во всех случаях – одалживания, заимствования и исполнения обязательств. По сравнению с респондентами, обследованными до начала пандемии, наблюдаются достоверно более высокие значения (*t*-критерий Стьюдента, $p < 0,01$) по шкале «осуждение заемщиков» и достоверно более низкие значения по шкалам «рациональность долгового поведения» и «избегание долгов». Различия в переживании эпидемиологической угрозы между поколениями сводятся к отличию представителей Z от более старших поколений. Показано, что чем сильнее страх ухудшения экономической ситуации вследствие COVID-19, тем меньше готовность как к заимствованию, так и одалживанию, и чем больше уверенность в своей способности справиться с трудностями и сопереживание другим во время пандемии, тем меньше готовность к исполнению долговых обязательств.

Ключевые слова: долговое поведение, пандемия COVID-19, поколения, заимствование, одалживание, исполнение обязательств, отложенное удовлетворение потребностей

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-29-07463 «Социально-психологические механизмы долгосрочной ориентации как фактор формирования человеческого капитала»).

Для цитирования: Гагарина М. А. Долговое поведение представителей разных поколений до и после начала пандемии COVID-19 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 240–251. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-240-251>

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

Article

Debt behavior of different generations before and after COVID-19

M. A. Gagarina

Financial University under the Government of the Russian Federation, 49 Leningradsky pr., Moscow 125993, Russia
Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 13/1 Yaroslavskaia St., Moscow 129366, Russia
Maria A. Gagarina, MGagarina224@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7812-7875>

Abstract. *The relevance* of researching debt behavior in the context of the pandemic is associated with the need to understand the changes in the willingness of Russians to postpone the satisfaction of their needs and help others in the face of a worsening epidemiological, economic and social situation in the country. *The aim* of the study was to compare the debt behavior of the baby boomer generations X, Y and Z before and after the beginning of the pandemic. *Research hypothesis*, respondents interviewed prior to COVID-19 will have a lower willingness to lend and borrow, and willingness to fulfill obligations will remain unchanged, compared to respondents interviewed after COVID-19. Sample 1: interviewed from



2013 to January 2019, before the beginning of the COVID-19 pandemic in Russia, N = 390 (159 men, 217 women, 14 did not indicate gender), representatives of different generations. Sample 2: interviewed in 2020, N = 390 (201 men, 189 women), 17–70 years, corresponding in age and number of representatives of different generations to respondents from sample 1. Methods: questionnaire, including socio-demographic data and borrowing experience, "Debt behavior express inventory". For sample 2, additionally the experience of the COVID-19 pandemic and questionnaire "Attitude of the individual to the epidemiological threat" by T. A. Nestik. *Results.* For generations of baby boomers, X, Y, there are similar changes in readiness for debt behavior in all areas: borrowing, lending and fulfilling obligations. Compared to the respondents surveyed before the beginning of the pandemic, there are significantly higher values (Student's t-test, $p < 0.01$) on the scale of "condemnation of borrowers" and significantly lower values on the "rationality of debt behavior" and "avoidance of debt" scales. The difference between generations in experiencing an epidemiological threat is the difference between generation Z and older generations. It is shown that the higher the fear of a worsening economic situation as a result of COVID-19 is, the lower the willingness to both borrow and lend is, and the higher the confidence in one's ability to cope with difficulties and empathy for others during the pandemic are, the greater the readiness to fulfill debt obligations is.

Keywords: debt behavior, COVID-19 pandemic, generations, borrowing, lending, fulfilling obligations, delayed satisfaction

Acknowledgments: This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 19-29-07463 «The socio-psychological mechanisms of long-term orientation as a factor of human capital development»).

For citation: Gagarina M. A. Debt behavior of different generations before and after COVID-19. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 240–251 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-240-251>

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

Введение

Пандемия COVID-19 оказала значительное влияние на образ жизни людей во всем мире. Изменения затронули разные сферы жизни: многие виды деятельности (профессиональная, учебная) перешли в онлайн-режим, аналогичные изменения произошли в сфере покупательского поведения – широкое распространение получили онлайн-покупки, система доставки товаров на дом, бесконтактная оплата. В некоторых странах наблюдаются проблемы с удовлетворением самых базовых потребностей, например получением продовольствия [1], неравенство наблюдается при получении медицинской помощи [2], серьезно пострадал бизнес [3]. Социальные психологи рассматривают COVID-19 как глобальную угрозу, повлекшую за собой серьезные социальные изменения [4]. Сложившуюся ситуацию можно поставить в один ряд с кризисами, вызванными чумой, лепрой, оспой, подчеркнув, что серьезные социальные изменения происходят не по причине самого вируса и вызванной им болезни, а из-за карантинных мер [5]. Пандемия COVID-19 сопровождалась введением целого ряда ограничений, касающихся как необходимости пользоваться средствами индивидуальной защиты, так и вообще возможности свободного перемещения, что вызвало среди населения неоднозначную реакцию [6, 7]. Многие исследователи отмечают, что пандемия нанесла экономике серьезный урон [8], по своим масштабам сопоставимый с периодом Великой депрессии [9]. При этом подобного рода кризисы при правильной институциональной политике могут вести к прорывному развитию новых технологий – например, в случае пандемии COVID-19 можно говорить о цифровой трансформации экономики [10].

Изменение уровня доходов, необходимость адаптации к изменению привычного ритма жизни, вынужденный переход в онлайн неодинаково

сказались на представителях разных поколений. Это связано с различием в уровне владения цифровыми технологиями, психологических ресурсах, отношении к деньгам, здоровью, потреблению и т. п. В данной работе мы будем придерживаться периодизации поколений Ю. А. Левады – бэби-бумеры, рожденные с 1944 по 1968 г., поколение X 1969–1984 гг. рождения, поколение Y (миллениалы) – 1985–1999 гг., поколение Z – рожденные после 2000 г. [11], – а также убеждения, что различия между поколениями обусловлены не столько возрастом, сколько мировоззрением, сформированным в результате переживания определенных значимых событий в период своего становления [12]. Так, к переходу в онлайн-формат обучения, работы, общения и экономических транзакций «цифровые аборигены» (поколения Y и Z) изначально были готовы лучше, чем «цифровые иммигранты» (поколения бэби-бумеров и X) [13]. Перенос жизнедеятельности человека в цифровое пространство, обусловленный пандемией вируса COVID-19, выявил кризис широких (этнических, территориальных, культурных, политических) идентичностей представителей средних и старших поколений (бэби-бумеры, «иксы» и «игреки»), в то время как представители поколения Z продемонстрировали высокую адаптивность в процессе идентификации социального субъекта в цифровом формате и формирование новых видов идентичностей [14]. Как упоминалось выше, пандемия COVID-19 повлияла и на потребительское поведение. Частота покупок в обычных и интернет-магазинах оказалась статистически значимо связана с опасениями по поводу здоровья в отношении, например, таких товаров, как средства гигиены, лекарства и медицинские принадлежности (корреляции положительные), и наоборот, экономические опасения обратно связаны с покупкой электроники, бытовой техники, платных онлайн-развлечений [15]. Поколение бэби-бумеров значительно сократило покупки



товаров как в обычных, так и в интернет-магазинах, по сравнению с поколениями X и Y, за исключением предметов первой необходимости (продукты питания, средства гигиены и лекарства) в традиционных магазинах [15]. В другом исследовании было выявлено, что поколение Y с большей интенсивностью воспринимает влияние COVID на потребление, проявляя сознательную потребительскую позицию, а беби-бумеры более чувствительны к социально-экологической ситуации в контексте пандемии, на что указывают связи COVID → Экологическая осведомленность и COVID → Социальная ответственность. Поколение X представило восприятие, очень близкое к поколению Y [16].

Особый интерес представляет изучение долгового поведения, поскольку именно оно является индикатором изменений, происходящих в обществе, и отражает ожидания относительно будущего. В качестве рабочего определения будет использоваться следующее: «...долговое поведение – это вид экономического поведения, включающий принятие решений и действия по выбору кредитной организации (или физического лица), заимствованию и одалживанию денежных средств, и исполнению денежных обязательств» [17, с. 51–52]. Это означает, что долговое поведение включает три аспекта: 1) готовность *брать* в долг, что указывает на потребность удовлетворить нужду немедленно, используя ресурсы, которые будут доступны в будущем; 2) готовность *давать* в долг как проявление готовности отложить или ограничить удовлетворение собственных потребностей для того, чтобы помочь другому; 3) *исполнение* долговых обязательств, отражающее готовность регулировать потребности в настоящем для расплаты за то, что было в прошлом. Долговое поведение детерминировано целым рядом факторов, среди которых как внешние (например, ситуация в стране, особенности культуры, доступность займов и т. п.), так и внутренние (например, долговая толерантность, готовность к риску и др.) [17]. Изменения, произошедшие во всем мире в связи с COVID-19 и сильно повлиявшие на экономическую ситуацию на уровне как страны, так и отдельных домохозяйств, не могли не отразиться на долговом поведении, однако публикаций, описывающих именно изменение поведения, связанного с заимствованием, одалживанием и исполнением долговых обязательств, произошедшее в результате COVID-19, нами обнаружено не было. Тем не менее есть более ранние публикации, описывающие изменения в экономическом поведении, произошедшие в связи с мировым финансовым кризисом. Было показано, что опасения по поводу последствий финансового кризиса влияют на представления о кредите, но не влияют на реальное заемное поведение. Представления о сбережении не подвержены влиянию

представлений о кризисе [18]. Несмотря на то что в данном исследовании не было установлено влияние на экономическое поведение, авторы описали ряд интересных взаимосвязей. Так, опасение последствий финансового кризиса положительно связано со страхом не иметь возможности накапливать и страхом потратить накопленные сбережения. Люди прибегают к кредитам для того, чтобы не тратить средства, размещенные на вкладах. Взятие кредита также связано с уровнем доходов: низкодоходные категории граждан, не доверяющие банкам, вынуждены прибегать к займам в условиях кризиса, чтобы покрыть свои расходы [18].

Цель исследования – сравнение долгового поведения представителей поколений беби-бумеров, X, Y и Z до и после начала пандемии. *Гипотеза исследования*: 1) у респондентов, опрошенных после начала пандемии, будет наблюдаться меньшая готовность к одалживанию и заимствованию, а готовность к исполнению обязательств останется неизменной в сравнении с респондентами, опрошенными до пандемии; 2) изменения будут наблюдаться у представителей поколений беби-бумеров, X, Y.

Первая часть гипотезы была выдвинута на основании того, что пандемия повлекла за собой изменение экономической ситуации и существенное снижение доходов населения. При этом для россиян свойственна стратегия «затягивания поясов» и ограничения потребления, а значит, и заимствования. Снижение готовности к одалживанию мы связываем со снижением такой финансовой возможности. Предположение о неизменности готовности исполнять обязательства мы связываем с тем, что у всех поколений ядро социальных представлений о долге включает убеждение в необходимости своевременного исполнения долговых обязательств и собственной ответственности за это [19]. Вторая часть гипотезы была выдвинута на основании того, что представители поколения Z мало участвуют в реальном долговом поведении в силу своего возраста и более адаптированы к переходу онлайн, т. е. основанием для отсутствия изменений в долговом поведении у представителей поколения Z является их меньшая подверженность последствиям пандемии.

Материалы и методы

Выборки исследования. Для исследования изменения готовности к долговому поведению до и после начала пандемии COVID-19 был использован метод срезов. Сравнивались следующие выборки.

Выборка 1: с 2013 по январь 2019 г., до начала в России пандемии COVID-19 (далее – до COVID), нами было опрошено 390 респондентов (159 мужчин, 217 женщин, 14 человек пол не



указали), представителей разных поколений, из них данные о реальном долговом поведении были получены для 205 респондентов. Это объединенная выборка из предыдущих исследований, возможность объединения респондентов для изучения особенностей их экономического поведения обусловлена отсутствием серьезных экономических кризисов в этот период. Среди респондентов было 117 «незаемщиков» и 88 заемщиков, среди заемщиков – 17 должников и 71 плательщик без задолженностей. Первоначально эти данные были использованы нами

для анализа социальных представлений о долге представителей разных поколений [19], сырые данные были подвергнуты вторичному анализу и использованы в качестве группы сравнения для респондентов опроса 2020 года.

Выборка 2: в 2020 г. мы набрали выборку (далее «после Covid») из 390 респондентов (201 мужчина, 189 женщин), соответствующих по возрасту респондентам из выборки 1 (табл. 1); из них 210 «незаемщиков», 179 заемщиков; среди заемщиков – 40 должников и 139 плательщиков без задолженностей.

Таблица 1 / Table 1

Соотношение респондентов – представителей поколений беби-бумеров, X, Y, Z в выборках до и после начала пандемии COVID-19 в России
The ratio of respondents - representatives of generations of baby boomers, X, Y, Z in the samples before and after the start of the COVID-19 pandemic in Russia

Поколение	Статистика	До COVID	После COVID	Общая
Беби-бумеры	N	71	74	145
	% по столбцу	18,2	19,0	18,6
Y	N	103	103	206
	% по столбцу	26,3	26,4	26,4
X	N	104	104	208
	% по столбцу	26,6	26,7	26,6
Z	N	113	109	222
	% по столбцу	28,9	27,9	28,4
Всего	N	391	390	781
	% по столбцу	100,0	100,0	100,0

Методики. Для респондентов из обеих выборок с помощью анкетирования были собраны социально-демографические данные и сведения о реальном опыте заимствования и исполнения обязательств. Для оценки готовности к заимствованию, одалживанию и исполнению долговых обязательств был использован «Экспресс-опросник долгового поведения», включающий три шкалы – «избегание долгов», «осуждение заемщиков» и «рациональность долгового поведения» [20].

Для респондентов из выборки 2020 г. дополнительно были получены данные о том, как на них повлияла пандемия COVID-19. В анкету включены вопросы, отражающие опыт переживания пандемии COVID-19, страхи и опасения. Для оценки переживания пандемии COVID-19 использовался опросник «Отношение к эпидемиологической угрозе», шкалы «Социальный оптимизм», «Самозащитивность», «Сопереживание другим во время эпидемии», «Конспирологическая ориентация: вера в искусственное происхождение эпидемии» [21].

Статистические методы. Для обработки полученных результатов использовался пакет

программ SPSS 22, выявление межгрупповых различий осуществлялось с помощью *t*-критерия Стьюдента и однофакторного дисперсионного анализа, взаимосвязи определялись с помощью корреляционного анализа (Пирсона).

Результаты и их обсуждение

Сравнение долгового поведения респондентов до и после начала пандемии COVID-19

Сначала мы сравнили между собой результаты по методике «Экспресс-опросник долгового поведения» у респондентов, опрошенных до и после начала пандемии COVID-19, внутри каждого поколения. Результаты приведены в табл. 2.

Согласно полученным данным, у поколений беби-бумеров, X и Y наблюдается сходное изменение готовности к долговому поведению во всех случаях – при одалживании, заимствовании и исполнении обязательств. Так, по сравнению с респондентами, обследованными до начала пандемии COVID-19, наблюдаются достоверно более высокие значения по шкале «осуждение заемщиков», конативным компонентом которой является



Таблица 2 / Table 2

Сравнение средних значений по «Экспресс-опроснику долгового поведения» у респондентов разных поколений, опрошенных до и после начала пандемии COVID-19 (*t*-критерий Стьюдента)
Comparison of mean values on the “Debt behavior express inventory” among respondents of different generations interviewed before and after the start of the COVID-19 pandemic (Student's *t*-test)

Поколение	Шкала	До COVID		После COVID		<i>p</i>
		М	SD	М	SD	
Z	рациональность долгового поведения	24,7	3,02	22,5	3,71	0,000
	избегание долгов	15,8	2,60	14,8	2,98	0,007
	осуждение заемщиков	10,0	2,96	10,4	2,95	0,355
Y	рациональность долгового поведения	25,2	3,44	21,5	4,00	0,000
	избегание долгов	15,8	2,85	14,3	3,07	0,001
	осуждение заемщиков	8,7	2,90	12,7	2,26	0,000
X	рациональность долгового поведения	26,4	3,48	21,3	3,85	0,000
	избегание долгов	17,6	2,24	14,7	3,02	0,000
	осуждение заемщиков	10,6	3,26	12,8	2,29	0,000
BB	рациональность долгового поведения	25,1	5,26	22,1	3,16	0,000
	избегание долгов	16,5	3,73	15,1	2,46	0,008
	осуждение заемщиков	9,8	3,70	12,9	1,89	0,000

неготовность давать в долг, и достоверно более низкие значения по шкалам «рациональность долгового поведения» и «избегание долгов», описывающих, соответственно, готовность к заимствованию и исполнению обязательств. Для респондентов стало более важным удовлетворение насущных потребностей, они прибегают к ресурсам, которые будут получены только в будущем, потому что текущих недостаточно, и они не готовы отдавать имеющиеся ресурсы ради помощи другим и возможной выгоды в будущем. Таким образом, гипотеза (1) частично подтвердилась в отношении снижения готовности давать деньги в займы и не подтвердилась относительно исполнения обязательств и заимствования. Вопреки нашим предположениям, готовность брать в долг возросла, а исполнять обязательства – снизилась. Сходные различия в динамике долгового поведения, наблюдаемые при сравнении поколений X, Y и беби-бумеров, могут быть связаны с тем, что, несмотря на разницу в экономическом поведении [22], ценность рабочих мест [23] и разные психологические ресурсы [24], изменения в образе жизни и уровне доходов повлияли на них одинаково. Вторая часть гипотезы об особом положении поколения Z в данной части исследования подтвердилась

лишь частично – они отличаются от других поколений только отсутствием динамики по шкале, описывающей готовность к одалживанию. Далее будет проведен анализ социально-экономических характеристик разных поколений. Ниже приведена статистика по субъективному экономическому благополучию (табл. 3) и характеру занятости (табл. 4) респондентов.

В исследуемой выборке представители разных поколений близки по уровню экономического благополучия. В основном это люди, которые могут позволить себе самое необходимое – еду и одежду, а также товары длительного пользования. Среди опрошенных мало тех, кому не хватает денег на удовлетворение базовых потребностей, но и высокообеспеченных граждан тоже немного.

Анализ данных о характере занятости подтвердил сходство представителей поколений беби-бумеров, X и Y между собой и их общее отличие от представителей поколения Z – это работающие люди, перед которыми стоит задача обеспечения себя и своей семьи. При том что беби-бумеры выше ценят слово «надо» и живут, чтобы работать, X более независимы, а Y спокойно относятся к временной работе [22], все они в равной степени отмечают существенное сокра-

Таблица 3 / Table 3

Описательная статистика субъективного экономического благополучия респондентов – представителей разных поколений, опрошенных после начала пандемии COVID-19
Descriptive statistics of subjective economic well-being of respondents from different generations interviewed after the start of the COVID-19 pandemic

Параметры	Беби-бумеры (N = 74)	X (N = 104)	Y (N = 103)	Z (N = 109)
Не хватает денег даже на еду	0	3,9	3,9	1,8
Хватает на еду, но покупка одежды проблематична	9,5	2,9	8,7	6,4
Денег хватает на еду и одежду, но покупка товаров длительного пользования затруднительна	29,7	29,1	28,2	33,9
Можем позволить себе товары длительного пользования, но покупка автомобиля затруднительна	47,3	39,8	39,8	45,0
Можем позволить себе практически все, кроме покупки квартиры или дачи	10,8	17,5	15,5	9,2
Можем позволить себе все, в том числе покупку квартиры или дачи	1,4	5,8	2,9	0
Затрудняюсь ответить	1,4	1,0	1,0	3,7

Таблица 4 / Table 4

Описательная статистика занятости респондентов – представителей разных поколений, опрошенных до и после начала пандемии COVID-19, %
Descriptive statistics of occupation of respondents from different generations interviewed before and after the start of the COVID-19 pandemic, %

Какой из следующих вариантов точнее всего описывает Ваш род занятий?	Беби-бумеры		X		Y		Z	
	До (N = 70)	После (N = 74)	До (N = 104)	После (N = 104)	До (N = 103)	После (N = 103)	До (N = 113)	После (N = 109)
Работаю	83	72	86	88	22	73	0	9
Совмещаю учебу и работу	0	0	0	0	65	6	15	18
Учусь	0	0	0	0	3	2	98	69
Занимаюсь домашним хозяйством (не работаю)	0	0	15	2	10	10	0	2
Пенсионер (не работаю)	17	22	0	1	0	0	0	0
Безработный(ая)	0	5	0	6	0	9	0	0
Другое	0	1	0	4	0	1	0	2
Существенно сократился доход из-за пандемии	–	39	–	39	–	43	–	42

шение дохода в результате пандемии. Представители Z тоже отмечают сокращение дохода, но это не связано с их ведущей деятельностью – они учащиеся, а значит, находятся на обеспечении родителей или других членов семьи. Возвращаясь к долговому поведению, можно констатировать – снижение доходов работающих россиян привело

к росту готовности брать в долг. Эти данные согласуются с результатами, полученными после экономического кризиса: вне зависимости от негативного отношения к кредитам люди вынуждены занимать деньги, чтобы покрыть свои расходы [18]. Аналогичным образом можно объяснить и снижение готовности давать в долг и возвращать



взятое займы. Мы предполагали, что готовность исполнять взятые на себя обязательства останется прежней, поскольку связана с устойчивыми личностными характеристиками – сознательностью, бдительностью и долговой фрустрированностью [20], – а убеждение об ответственности за взятые на себя обязательства входит в ядро социальных представлений о денежном долге у всех поколений [19]. Тем не менее результаты анализа указывают на то, что пандемия послужила своеобразным оправданием для несвоевременного исполнения обязательств.

Сравнение влияния пандемии COVID-19 на респондентов из разных поколений

Более детально рассмотреть различия во влиянии пандемии на представителей разных поколений позволило проведение однофакторного дисперсионного анализа результатов шкал опросника «Отношение к эпидемиологической угрозе», и поскольку были получены значимые различия ($p < 0,01$) между поколениями – проведено апостериорное сравнение по отдельным шкалам с использованием критерия Тьюки (табл. 5).

Таблица 5 / Table 5

Апостериорные сравнения представителей поколений беби-бумеров, X, Y и Z по шкалам опросника «Отношение к эпидемиологической угрозе»
A posteriori comparisons of representatives of the baby-boomer generations, X, Y, and Z, on the scales of the “Attitude towards the epidemiological threat questionnaire”

Зависимая переменная	I	J	Средняя разность (I–J)	Уровень значимости
Жизнеспособность в условиях пандемии	Z	BB	0,43	0,002
		Y	0,22	0,158
		X	0,39	0,002
Социальный оптимизм	Z	BB	0,37	0,038
		Y	0,28	0,102
		X	0,12	0,785
Самоэффективность: вера в способность защитить себя и близких, оказать влияние на ход эпидемии и ее последствия	Z	BB	0,72	0,000
		Y	0,52	0,000
		X	0,47	0,002
Конспирологическая ориентация: вера в искусственное происхождение эпидемии	Z	BB	-0,37	0,057
		Y	-0,31	0,087
		X	-0,38	0,022
Страх заражения коронавирусом	Z	BB	-1,67	0,000
		Y	-0,99	0,026
		X	-0,92	0,044
Страх в связи с экономическими последствиями пандемии	Z	BB	-0,99	0,036
		Y	-0,88	0,043
		X	-0,58	0,303

Примечание. В таблице представлены только строки, содержащие значимые различия.

Различия реакции на пандемию у разных поколений сводятся к отличиям поколения Z от более старших поколений. Значимых различий между поколениями X, Y и беби-бумерами обнаружено не было. Так, представители поколения Z отличаются от беби-бумеров, поколений X и Y достоверно большей верой в способность защитить себя и близких, оказать влияние на ход эпидемии и ее последствия и меньшим страхом заражения коронавирусом. Z более жизнеспособны в условиях пандемии, чем представители беби-бумеров и X, и испытывают меньший страх перед экономическими последствиями, чем беби-бумеры и Y. Полученные данные можно объяснить следующим образом. Меньший страх заражения коронавирусом у молодежи, по сравнению с людьми более старшего возраста, до начала третьей волны пандемии был связан с объективными данными. Во время как первой, так и второй волны сообщалось о том,

собины в условиях пандемии, чем представители беби-бумеров и X, и испытывают меньший страх перед экономическими последствиями, чем беби-бумеры и Y. Полученные данные можно объяснить следующим образом. Меньший страх заражения коронавирусом у молодежи, по сравнению с людьми более старшего возраста, до начала третьей волны пандемии был связан с объективными данными. Во время как первой, так и второй волны сообщалось о том,



что молодежь вообще не подвержена заболеванию COVID-19, и только с появлением нового дельта-штамма вируса стали говорить и писать о том, что молодые тоже могут заболеть коронавирусом и иметь тяжелые осложнения (<https://www.gazeta.ru/social/2021/07/02/13695122.shtml>). Большая жизнеспособность Z (уверенность, что удастся справиться с последствиями пандемии) и меньший страх перед экономическими последствиями связаны с тем, что сами последствия оказались для них не столь драматичными, как для других поколений. Пандемия, как уже было сказано во введении, привела к переводу многих видов деятельности в онлайн-формат, и поколение Z оказалось готовым к этому лучше других. Они лучше владеют цифровыми технологиями и вовлечены большей частью только в учебную деятельность. Исследования показали, что для представителей поколения Z наибольшую угрозу представляют социальная изоляция и дистанционное обучение, но они используют разные стратегии совладания с последствиями пандемии COVID-19 [25; 26, с. 653], и, при этом, не только адаптируются к новым условиям, но и пытаются найти плюсы, сформировать новые привычки и освоить новые виды деятельности, необходимые и после пандемии [27]. Для более старших поколений процесс адаптации заметно сложнее: им необходимо адаптироваться к онлайн-работе, онлайн-учебе детей и более широкому спектру экономического поведения тоже в онлайн-формате. Данные о том, что представители старших

поколений хуже адаптируются к последствиям пандемии, чем представители Z, согласуются с результатами других отечественных исследований [14]. Меньший страх перед экономическими последствиями связан с тем, что представители поколения Z не работают и в меньшей степени включены в экономическую деятельность, а также с меньшей ценностью для них работы. Рядом авторов данное поколение описывается как не слишком заинтересованное в работе: «...готовы отказаться от высокого заработка, если работа слишком напрягает и мешает личностному росту и комфортному наблюдению за жизнью» [28, с. 14].

Большая подверженность представителей поколения X мыслям об искусственном происхождении пандемии, по сравнению с поколением Z, может быть объяснена их недоверием к власти и природой их страхов. Наиболее выраженным у «иксов» является страх перед стихийными бедствиями и политическими переменами [29]. В условиях пандемии происходит актуализация этих страхов, а недоверие и чувство тревоги и беспомощности перед трудно контролируемой угрозой являются факторами веры в конспирологические теории [21, 30].

Связь долгового поведения с переживанием пандемии COVID-19

Для выявления взаимосвязи долгового поведения и переживания угрозы COVID-19 обратимся к результатам корреляционного анализа (табл. 6).

Таблица 6 / Table 6

Коэффициенты корреляции Пирсона шкал «Опросника долгового поведения» и «Опросника переживания эпидемиологической угрозы» (N = 390), выборка «после COVID»
Pearson correlation coefficients of the “Debt behavior questionnaire scales” and the “Attitude towards the epidemiological threat questionnaire” (N = 390), sample “after COVID”

Шкалы опросника переживания эпидемиологической угрозы	Шкалы «Экспресс-опросника долгового поведения»		
	Избегание долгов	Рациональность долгового поведения	Осуждение заемщиков
Дистресс во время пандемии	-0,01	0,04	0,09
Жизнеспособность в условиях пандемии	0,13*	0,20**	-0,14**
Общая жизнеспособность в условиях пандемии	0,09	0,11*	-0,15**
Социальный оптимизм	0,02	0,10*	-0,16**
Самозффективность	0,02	-0,01	-0,22**
Сопереживание другим во время эпидемии	0,095	0,13**	-0,05
Конспирологическая ориентация: вера в искусственное происхождение эпидемии	-0,06	-0,03	0,12*
Страх заражения коронавирусом	0,095	0,08	0,18**
Страх заражения других людей коронавирусом	0,10*	0,09	0,13**
Страх в связи с экономическими последствиями пандемии	0,16**	0,13*	0,18**

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$. Жирным шрифтом выделены высокосignификантные корреляции.



Избегание заимствования положительно взаимосвязано со страхом перед экономическими последствиями пандемии, т. е. чем больше человек опасается ухудшения своего материального положения и экономической ситуации в целом, тем меньше он готов брать в долг. Данный результат согласуется с результатами, полученными другими авторами, показавшими, что страх является значимым фактором, определяющим экономическое поведение в ситуации пандемии COVID-19 [15].

Рациональность долгового поведения положительно взаимосвязана с жизнеспособностью в условиях пандемии и сопереживанием другим, т. е. чем глубже сопереживание людям, уязвимым перед заражением и пострадавшим во время эпидемии, и больше уверенность в своей способности справиться с трудностями во время пандемии, тем больше готовность к выполнению долговых обязательств. В данном случае мы предполагаем, что имеют место какие-то ресурсы, общие для совладания с любой трудной ситуацией, связанной как со здоровьем, так и с финансами. Люди, убежденные в своей способности справиться с последствиями пандемии и имеющие достаточно ресурсов для сопереживания другим, имеют и намерение выполнять взятые на себя долговые обязательства и готовы нести за это ответственность.

Осуждение заемщиков прямо связано со страхом заразиться самому, заразить других и экономическими последствиями и обратно – с жизнеспособностью, социальным оптимизмом и самоэффективностью. Чем больше человек боится заразиться сам и заразить других, а также экономических последствий, тем меньше он готов давать деньги в долг. И наоборот, чем больше уверенность в способности справиться с трудностями во время пандемии как самому, так и за счет солидарности общества, а также оказать влияние на ход пандемии, тем больше человек готов давать в долг. Данные связи тоже указывают на то, что долговые отношения не являются только экономическими, но затрагивают широкий спектр социально-психологических отношений – с собой, с миром и с другими людьми.

Выводы

В сравнении с периодом до начала пандемии COVID-19 в 2020 г. наблюдается изменение отношения к одалживанию, заимствованию и выполнению обязательств. В основном в связи с ухудшением материального положения после начала пандемии COVID-19 люди стали в большей степени готовыми к заимствованию и в меньшей – к одалживанию и исполнению обязательств. Эти изменения наблюдаются у представителей поколений беби-бумеров, X и Y,

что может быть связано с тем, что они в большей степени вовлечены в экономические отношения, чем представители поколения Z.

Различия в реакции разных поколений на пандемию сводятся к отличию поколения Z от более старших поколений. Представители поколения Z продемонстрировали большую готовность справиться с последствиями пандемии, больший оптимизм и веру в способность защитить себя и близких, а также меньший страх перед заражением и меньшие переживания по поводу экономических последствий пандемии. Все эти особенности связаны с объективными факторами.

В ходе исследования отмечена взаимосвязь характеристик долгового поведения и особенностей переживания эпидемиологической угрозы. Чем сильнее страх ухудшения экономической ситуации вследствие COVID-19, тем ниже готовность как к заимствованию, так и к одалживанию. Готовность выполнять долговые обязательства связана с использованием эффективных способов совладания с пандемией и сопереживанием пострадавшим от нее. Наличие страхов понижает, а вера в себя и других людей как способных справиться с пандемией повышает готовность давать деньги в долг. Проведенное исследование расширяет научные представления о закономерностях экономического поведения в нормальных и кризисных ситуациях, а также указывает на направления психологической поддержки людей в условиях пандемии.

Библиографический список

1. Каримова М. Т., Наджибуллоев А. К. Влияние пандемии COVID-19 на доступность продовольствия населению Таджикистана // Экономика Таджикистана. 2020. № 3. С. 30–34.
2. Мухарьямова Л. М., Залаяев А. Р., Шаммазова Е. Ю. COVID-19: политические вызовы для общественного здравоохранения // Казанский медицинский журнал. 2021. Т. 102, № 1. С. 39–46. DOI: 10.17816/KMJ2021-39
3. Полежаева Н. А. Волна бизнес-банкротств как следствие пандемии ковид-19 в США // США & Канада: экономика, политика, культура. 2021. Т. 51, № 5. С. 84–102. DOI: 10.31857/S268667300013950-5
4. Нестик Т. А. Влияние пандемии COVID-19 на общество: социально-психологический анализ // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5, № 2 (18). С. 47–83. DOI: 10.38098/iran.sep.2020.18.2.002
5. Вагнер П. Ковид, ВИЧ/СПИД и «испанка»: исторические вехи и социальные трансформации // Логос. 2021. Т. 31, № 1 (140). С. 65–82. DOI: 10.22394/0869-5377-2021-1-65-80
6. Крушельницкая О. Б., Маринова Т. Ю., Погодина А. В., Расходчикова М. Н., Толстых Н. Н. Нормативное поведение в ситуации пандемии COVID-19: как до-



- биться его соблюдения у студентов? // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12, № 1. С. 198–221. DOI: 10.17759/sps.2021120113
7. *Коронец О. А., Чудиновских М. В.* Готовность работающего населения к соблюдению правовых ограничений и запретов в период пандемии // Психология и право. 2021. Т. 11, № 1. С. 223–237. DOI: 10.17759/psylaw.2021110117
 8. *Padhan R., Prabheesh K. P.* The economics of COVID-19 pandemic: A survey // Economic Analysis and Policy. 2021. Vol. 70. P. 220–237. DOI: 10.1016/j.eap.2021.02.012
 9. *Mitchell W. F.* Debt and Deficits – A Modern Monetary Theory Perspective // Australian Economic Review. 2020. Vol. 53, iss. 4. P. 566–576. DOI: 10.1111/1467-8462.12400
 10. *Аузан А. А.* Глобальные институциональные последствия коронакризиса // Журнал Новой экономической ассоциации. 2021. № 1 (49). С. 204–208. DOI: 10.31737/2221-2264-2021-49-1-9
 11. *Левада Ю. А.* Поколения XX века: возможности исследования // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2001. № 5 (55). С. 7–14.
 12. *Шамис Е., Никонов Е.* Важен не возраст, а ценности // Континент Сибирь. 2012. 9 марта (№ 8). URL: <https://rugenerations.su/2012/03/20/> (дата обращения: 01.07.2021).
 13. Трансформация образовательного процесса в условиях смены поколений / под ред. М. А. Эскиндарова. М.: Проспект, 2021. 496 с.
 14. *Мунина О. В.* Лиминальная идентичность поколения COVID // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2021. Т. 21, вып. 1. С. 23–28. DOI: 10.18500/1818-9601-2021-21-1-23-28
 15. *Eger L., Komárková L., Egerová D., Mičík M.* The effect of COVID-19 on consumer shopping behaviour: Generational cohort perspective // Journal of Retailing and Consumer Services. 2021. Vol. 61, article 102542. DOI: 10.1016/j.jretconser.2021.102542
 16. *Severo E. A., Ferro De Guimarães J. C., Dellarmelin M. L.* Impact of the COVID-19 pandemic on environmental awareness, sustainable consumption and social responsibility: Evidence from generations in Brazil and Portugal // Journal of Cleaner Production. 2021. Vol. 286, article 124947. DOI: 10.1016/j.jclepro.2020.124947
 17. *Гагарина М. А.* Долговой менталитет: экономико-психологическое исследование. М.: ИПРАН, 2021. 275 с.
 18. *Roland-Lévy C., Pappalardo Boumelki F.-E., Guillet E.* Representation of the financial crisis: Effect on social representations of savings and credit // The Journal of Socio-Economics. 2010. Vol. 39, iss. 2. P. 142–149. DOI: 10.1016/j.socec.2010.02.014
 19. *Гагарина М. А.* Социальные представления о долге: сравнение поколений // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5, № 4 (20). С. 246–272. DOI: 10.38098/ipran.sep.2020.20.4.010
 20. *Гагарина М. А., Падун М. А.* Экспресс-опросник долгового поведения: разработка и валидизация // Психологические исследования. 2021. Т. 14, № 78. С. 3. URL: <http://psystudy.ru>
 21. *Нестик Т. А., Дейнека О. С., Максименко А. А.* Социально-психологические предпосылки веры в конспирологические теории происхождения COVID-19 и вовлеченность в сетевые коммуникации // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11, № 4. С. 87–104. DOI: 10.17759/sps.20201100407
 22. *Макарова С. П.* Выбор стиля экономического поведения представителями различных поколений // Государство, академическая наука и высшая школа: современное состояние и тенденции развития: сб. науч. статей / отв. ред. О. Б. Нигматуллин. Уфа, 2015. С. 122–129.
 23. *Gursoy D., Chi C.-G. Q., Karadag E.* Generational Differences in Work Values and Attitudes among Frontline and Service Contact Employees // International Journal of Hospitality Management. 2013. Vol. 31. P. 40–48. DOI: 10.1016/j.ijhm.2012.04.002
 24. *Дробышева Т. В., Войтенко М. Ю., Дробышева М. М.* Образ своего поколения в представлениях разных групп россиян (на примере поколений «беби-бумеров», «X» и «Миллениум») // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 3 (51). С. 220–230. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-svoego-pokoleniya-v-predstavleniyah-raznyh-grupp-rossiyan-na-primererepokoleniy-bebi-bumerov-h-i-millennium> (дата обращения: 01.07.2021).
 25. *Баранова В. А., Дубовская Е. М., Савина О. О.* Опыт жизнедеятельности и ресурсы преодоления трудностей социальной изоляции в первый период пандемии COVID-19 у студентов // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12, № 1. С. 10–25. DOI: 10.17759/sps.2021120102
 26. *Сиврикова Н. В., Харланова Е. М.* Стратегии поведения цифровых аборигенов в период пандемии COVID-19 // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. Вып. 3. С. 648–655. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-59
 27. *Ядова М. А.* Молодежь в условиях пандемии COVID-19: возрастные преимущества и ограничения // Siberian Socium. 2021. Т. 5, № 2 (16). С. 20–28. DOI: 10.21684/2587-8484-2021-5-2-20-28
 28. *Бесчасная А. А.* Поколение Дельта: в поисках характеристик российского поколения настоящего-будущего // Журнал социологии и социальной антропологии. 2020. Т. 23, № 4. С. 7–39. DOI: 10.31119/jssa.2020.23.4.1
 29. *Пищик В. И.* Ценностные измерения поколений через актуализируемые страхи // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 2. С. 67–81. DOI: 10.17759/sps.2019100206
 30. *Михеев Е. А., Нестик Т. А.* Психологические механизмы инфодемии и отношение личности к дезинформации о COVID-19 в социальных сетях // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6, № 1 (21). С. 37–64. DOI: 10.38098/ipran.sep.2021.21.1.002



References

1. Karimova M. T., Najibulloev A. K. Influence of COVID-19 pandemic on food accessibility of population in Tajikistan. *Ekonomika Tadzjikistana*, 2020, no. 3, pp. 30–34 (in Russian).
2. Mukharyamova L. M., Zalyaev A. R., Shammazova E. Yu. COVID-19: political challenges for public health. *Kazan Medical Journal*, 2021, vol. 102, no. 1, pp. 39–46 (in Russian). DOI: 10.17816/KMJ2021-39
3. Polezhaeva N. A. The wave of business bankruptcies as a result of the COVID-19 pandemic in the US. *USA & Canada: Economics – Politics – Culture*, 2021, vol. 51, no. 5, pp. 84–102 (in Russian). DOI: 10.31857/S268667300013950-5
4. Nestik T. A. The impact of the COVID-19 pandemic on society: Socio-psychological analysis. *Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 2020, vol. 5, no. 2 (18), pp. 47–83 (in Russian). DOI: 10.38098/ipran.sep.2020.18.2.002
5. Vagner P. COVID, HIV / AIDS, and the “Spanish Flu”: Historical Moments and Social Transformations. *Logos*, 2021, vol. 31, no. 1 (140), pp. 65–82 (in Russian). DOI: 10.22394/0869-5377-2021-1-65-80
6. Krushelnitskaya O. B., Marinova T. Yu., Pogodina A. V., Raskhodchikova M. N., Tolstykh N. N. Regulatory Behavior in the COVID-19 Pandemic: How to Get Students to Comply with It? *Social Psychology and Society*, 2021, vol. 12, no. 1, pp. 198–221 (in Russian). DOI: 10.17759/sps.2021120113
7. Koropets O. A., Chudinovskikh M. V. Preparedness of Working Population to Adhere to Legal Constraints and Prohibitions during the COVID-19 Pandemic. *Psychology and Law*, 2021, vol. 11, no. 1, pp. 223–237 (in Russian). DOI: 10.17759/psylaw.2021110117
8. Padhan R., Prabheesh K. P. The economics of COVID-19 pandemic: A survey. *Economic Analysis and Policy*, 2021, vol. 70, pp. 220–237. DOI: 10.1016/j.eap.2021.02.012
9. Mitchell W. F. Debt and Deficits – A Modern Monetary Theory Perspective. *Australian Economic Review*, 2020, vol. 53, iss. 4, pp. 566–576. DOI: 10.1111/1467-8462.12400
10. Auzan A. A. Global institutional consequences of coronavirus. *Journal of the New Economic Association*, 2021, no. 1 (49), pp. 204–208 (in Russian). DOI: 10.31737/2221-2264-2021-49-1-9
11. Levada Ju. A. Generations of the XX century: Research opportunities. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye peremeny* [Monitoring Public Opinion: Economic and Social Changes], 2001, no. 5 (55), pp. 7–14 (in Russian).
12. Shamis E., Nikonov E. It's not the age that matters, but the values. *Kontinent Sibir' [The Continent of Siberia]*, 2012, 09 March (no. 8). Available at: <https://rugenerations.su/2012/03/20/> (accessed 01 July 2021) (in Russian).
13. Eskindarov M. A., ed. *Transformation of Educational Process under the Conditions of Generational Change*. Moscow, Prospekt Publ., 2021. 496 p. (in Russian).
14. Munina O. V. Liminal identity of the COVID generation. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Sociology. Politology*, 2021, vol. 21, no. 1, pp. 23–28 (in Russian). DOI: 10.18500/1818-9601-2021-21-1-23-28
15. Eger L., Komárková L., Egerová D., Mičík M. The effect of COVID-19 on consumer shopping behaviour: Generational cohort perspective. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 2021, vol. 61, article 102542. DOI: 10.1016/j.jretconser.2021.102542
16. Severo E. A., Ferro De Guimarães J. C., Dellarmelin M. L. Impact of the COVID-19 pandemic on environmental awareness, sustainable consumption and social responsibility: Evidence from generations in Brazil and Portugal. *Journal of Cleaner Production*, 2021, vol. 286, article 124947. DOI: 10.1016/j.jclepro.2020.124947
17. Gagarina M. A. *Dolgovoy mentalitet: ekonomiko-psikhologicheskoe issledovanie* [Debt Mentality: An Economic and Psychological Study]. Moscow, IPRAN Publ., 2021. 275 p. (in Russian).
18. Roland-Lévy C., Pappalardo Boumelki F.-E., Guillet E. Representation of the financial crisis: Effect on social representations of savings and credit. *The Journal of Socio-Economics*, 2010, vol. 39, iss. 2, pp. 142–149. DOI: 10.1016/j.socec.2010.02.014
19. Gagarina M. A. Social debt representations: comparison of generations. *Institute of psychology Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*, 2020, vol. 5, no. 4 (20), pp. 246–272 (in Russian). DOI: 10.38098/ipran.sep.2020.20.4.010
20. Gagarina M. A., Padun M. A. Debt behavior express inventory: development and validation. *Psikhologicheskoe Issledovaniya*, 2021, vol. 14, no. 78, pp. 3. Available at: <http://psystudy.ru>
21. Nestik T. A., Deyneka O. S., Maksimenko A. A. Socio-Psychological Predictors of Belief in Conspiracy Theories of the Origin of COVID-19 and Involvement in Social Media. *Social Psychology and Society*, 2020, vol. 11, no. 4, pp. 87–104 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.20201100407>
22. Makarova S. P. The choice of the style of economic behavior by representatives of different generations. In: O. B. Nigmatullin, ed. *Gosudarstvo, akademicheskaya nauka i vysshaya shkola: sovremennoe sostoyanie i tendentsii razvitiya* [State, Academic Science and Higher Education: Current State and Development Trends]. Ufa, 2015, pp. 122–129 (in Russian).
23. Gursoy D., Chi C.-G. Q., Karadag E. Generational Differences in Work Values and Attitudes among Frontline and Service Contact Employees. *International Journal of Hospitality Management*, 2013, vol. 31, pp. 40–48. DOI: 10.1016/j.ijhm.2012.04.002
24. Drobysheva T. V., Voytenko M. Ju., Drobysheva M. M. The Image of Their Generation in the Representations of Different Groups of Russians (on the Example of the Generations of “Baby Boomers”, “X” and “Millennium”). *Scientific Notes: The online academic journal of Kursk State University*, 2019, no. 3 (51), pp. 220–230. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-svoego-pokoleniya-v-predstavleniyah-raznyh-grupp-rossiyan-na-primere-pokoleniy-bebi-bumerov-h-i-millennium> (accessed 01 July 2021) (in Russian).



25. Baranova V. A., Dubovskaya E. M., Savina O. O. Life Experience and Resources for Overcoming the Difficulties of Social Isolation in the First Period of the COVID-19 Pandemic among Students. *Social Psychology and Society*, 2021, vol. 12, no. 1, pp. 10–25 (in Russian). DOI: 10.17759/sps.2021120102
26. Sivrikova N. V., Kharlanova E. M. Behaviour strategies of digital natives during the COVID-19 pandemic. *The Herzen University Studies: Psychology in Education*, 2020, iss. 3, pp. 648–655 (in Russian). DOI 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-59
27. Yadova M. A. Young people in the age of the COVID-19 pandemic: the age-related benefits and limitations. *Siberian Socium*, 2021, vol. 5, no. 2 (16), pp. 20–28 (in Russian). DOI: 10.21684/2587-8484-2021-5-2-20-28
28. Beschasnaya A. A. Generation Delta: searching for the characteristics of the Russian present and future generation. *The Journal of Sociology and Social Anthropology*, 2020, vol. 23, no. 4, pp. 7–39 (in Russian). DOI: 10.31119/jssa.2020.23.4.1
29. Pishchik V. I. Value measurements of generations through actualized fears. *Social Psychology and Society*, 2019, vol. 10, no. 2, pp. 67–81 (in Russian). DOI:10.17759/sps.2019100206
30. Mikheev E. A., Nestik T. A. Psychological mechanisms of infodemic and personal attitudes to disinformation about COVID-19 in social media. *Institute of psychology Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*, 2021, vol. 6, no. 1 (21), pp. 37–64 (in Russian). DOI: 10.38098/ipran.sep.2021.21.1.002

Поступила в редакцию 13.04.2021, после рецензирования 16.05.2021, принята к публикации 16.06.2021
Received 13.04.2021, revised 16.05.2021, accepted 16.06.2021



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 252–261

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 252–261

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-252-261>

Научная статья

УДК 159.99

Психологические показатели безопасного социального поведения дошкольников в инклюзивной образовательной среде

О. А. Силаева[✉], Е. А. Шмелева

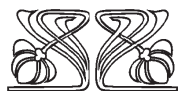
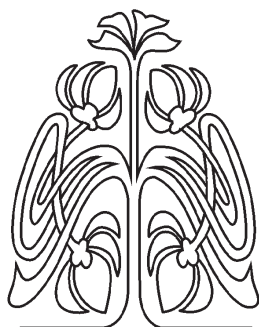
Ивановский государственный университет (Шуйский филиал), Россия, 155900, г. Шуя, ул. Кооперативная, д. 24

Силаева Ольга Александровна, аспирант, кафедра социальной педагогики и психологии, konkyrs2012@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9321-0757>

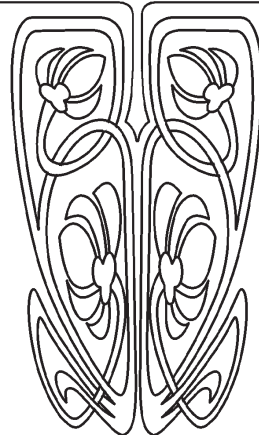
Шмелева Елена Александровна, доктор психологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе, nos_shmeleva@mail.ru, <https://orcid.org/orcid.org/0000-0002-4698-5226>

Аннотация. Целью представленного в статье исследования является выявление и эмпирическое обоснование психологических показателей безопасного социального поведения дошкольников в инклюзивной образовательной среде. Актуальность выполненного исследования состоит в необходимости предупреждения рисков инклюзивного образования, связанных с проявлениями разных форм психического и физического насилия в отношении детей с отклонениями в развитии со стороны сверстников. *Предположительно* безопасное социальное поведение детей определяется следующими личностными конструктами: потребностно-мотивационным, эмоционально-волевым, когнитивно-познавательным, межличностно-социальным. Эмпирическое исследование выполнено на базе инклюзивной дошкольной образовательной организации г. Шуя (N = 46, от 5 до 7 лет, девочки – 56%) с применением комплекса психодиагностического инструментария: «Диагностика толерантности у детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья» (А. С. Сиротюк, в авторской модификации); для фиксации параметров тревожности ребенка дошкольного возраста применен проективный тест Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен; методика рисуночной фрустрации С. Розенцвейга (модификация Т. Д. Марцинковской, в авторской интерпретации); «Степень включенности старших дошкольников в игровое взаимодействие со сверстником» (С. Г. Елизаров, модификация С. С. Журавлевой); рисуночная проективная методика «Я в детском саду» (М. Быкова, в авторской интерпретации). Установлено, что сформированность психологических показателей безопасного социального поведения дошкольников находится преимущественно на низком или среднем уровне. Показано, что предикторами психологического благополучия дошкольников в инклюзивной образовательной среде, являющегося интегральным показателем безопасного социального поведения, выступают показатели социальной толерантности по отношению к сверстникам с отклонениями в развитии, эмпатии, готовности к взаимопомощи, неконфликтности, низкой тревожности, включенности в игровое взаимодействие. Полученные данные необходимо учитывать при реализации в дошкольных организациях программ инклюзивного образования.

Ключевые слова: безопасное поведение, социальное взаимодействие, инклюзивная среда, дошкольники, психологическое благополучие, социальная толерантность



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Информация о вкладе каждого автора. О. А. Силаева – организация исследования, сбор, обработка, анализ данных, написание текста статьи; Е. А. Шмелева – методология и концепция исследования.

Для цитирования: Силаева О. А., Шмелева Е. А. Психологические показатели безопасного социального поведения дошкольников в инклюзивной образовательной среде // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 252–261. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-252-261>

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

Article

Psychological indicators of safe social behavior of preschool children in an inclusive educational environment

O. A. Silaeva[✉], E. A. Shmeleva

Ivanovo State University (Shuya branch), 24 Kooperativnaya St., Shuya 155900, Russia

Olga A. Silaeva, konkyrs2012@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9321-0757>

Elena A. Shmeleva, noc_shmeleva@mail.ru, <https://orcid.org/orcid.org/0000-0002-4698-5226>

Abstract. The purpose of the research presented in the article is to identify and empirically substantiate the psychological indicators of safe social behavior of preschool children in an inclusive educational environment. The relevance of the study is connected with the need to prevent the risks of inclusive education associated with the manifestations of various forms of mental and physical violence against children with developmental disabilities from their peers. Presumably, the safe social behavior of children is determined by the following personal constructs: need-motivational, emotional-volitional, cognitive-cognitive, interpersonal-social ones. To confirm the theoretical model, an empirical study was conducted on the basis of an inclusive preschool educational organization in Shuya (N = 46, from 5 to 7 years old, girls-56%) using a set of psychodiagnostic tools: "Diagnostics of tolerance in preschool children in relation to peers with disabilities" (A. S. Sirotyuk, in the author's modification); to fix the parameters of anxiety of a preschool child, the projective test of R. Temml, M. Dorka, V. Amen was used; the method of drawing frustration of S. Rosenzweig (modification of T. D. Marcinkovskaya, in the author's interpretation); "The degree of involvement of older preschoolers in the game interaction with their peers" (S. G. Elizarov, modification of S. S. Zhuravleva); the drawing projective method "I am in kindergarten" (M. Bykova, in the author's interpretation). It is established that the formation of psychological indicators of safe social behavior of preschool children is mainly at low or medium levels. It is shown that predictors of psychological well-being of preschool children in an inclusive educational environment, which is an integral indicator of safe social behavior, are indicators of social tolerance towards peers with developmental disabilities, empathy, readiness for mutual assistance, non-conflict, low anxiety, and involvement in game interaction. The obtained data should be taken into account when implementing inclusive education programs in preschool organizations.

Keywords: safe behavior, social interaction, inclusive environment, preschool children, psychological well-being, social tolerance

Information about the contribution of each author. O. A. Silaeva – organization of the research, collection, processing, analysis of data, writing the text of the article; E. A. Shmeleva – methodology and concept of the research.

For citation: Silaeva O. A., Shmeleva E. A. Psychological indicators of safe social behavior of preschool children in an inclusive educational environment. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 252–261 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-252-261>

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

Введение

В настоящее время в России и за рубежом интенсивно развивается практика инклюзивного дошкольного образования, в рамках которого дошкольные образовательные организации наряду с детьми с обычно протекающим развитием посещают дети с отклонениями в развитии. Авторы пишут о повышенной тревожности детей с отклонениями в развитии, их замкнутости, нерешительности и пр. [1–7]. Риски инклюзивного образования связаны с угрозой проявления разных форм психического и физического насилия со стороны сверстников. Психическое насилие может проявляться как оскорбления, насмешки, игнорирование и пр. [8, 9]. При этом усвоенные в детстве нормы и образы человеческого поведения, в том числе по отношению к людям с отклонениями в развитии, имеют тенденцию транслироваться во все сферы жизни. В связи с этим особую значи-

мость приобретает психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования, направленного на обеспечение психофизического развития и позитивной социализации воспитанников. Перед дошкольной образовательной организацией стоит задача обеспечения психологической безопасности субъектов образования включая формирование навыков безопасного социального поведения и взаимодействия в инклюзивной среде [10–14].

Как нами было установлено в ходе анализа систематизированного теоретико-методологического и эмпирического материала по проблеме исследования, безопасное социальное поведение детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде определяется следующими личностными конструктами (индивидуально-психологическими качествами): потребностно-мотивационным, эмоционально-волевым, когнитивно-познавательным, межличностно-со-



циальным. Интегрирующим результатом безопасного социального поведения детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде выступает личностный потенциал, обеспечивающий конструктивное взаимодействие детей без отклонений в развитии с детьми с отклонениями в развитии, их совместное психологическое благополучие, а также удовлетворение потребности в безопасности, в социальных отношениях на благо других и самого себя, в двигательной и познавательной активности. Данные личностные

конструкты мы использовали для выявления показателей безопасного социального поведения детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде. С этой целью был проведен анализ диссертационных исследований, посвященных проблемам развития, воспитания или психологической коррекции поведения детей в дошкольной образовательной организации. В табл. 1 представлены психологические показатели и психодиагностические методики, используемые в данных исследованиях [13, 15–24].

Таблица 1 / Table 1

Психологические показатели безопасного социального поведения детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде и методики их исследования
Psychological indicators of safe social behavior of preschool children in an inclusive educational environment and methods of their research

Компонент безопасного социального поведения дошкольников	Показатели безопасного социального поведения дошкольников	Психодиагностические методики
потребностно-мотивационный	– следование социальным и моральным нормам; – установка на здоровый и безопасный образ жизни; – социальная толерантность	Диагностика толерантности у детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья (А. С. Сиротюк) (шкала мотивации) (беседа с карточками);
эмоционально-волевой	– способность к эмпатии; – адекватная самооценка; – совладающее поведение	Диагностика толерантности у детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья (А. С. Сиротюк) (шкала эмоций) (беседа с карточками); Исследование тревожности ребенка дошкольного возраста (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) (беседа с карточками); Методика рисуночной фрустрации С. Розенцвейга (беседа с карточками)
когнитивно-познавательный	– знание правил безопасности; – сензитивность к угрозам; – умение выбирать конструктивные способы решения проблемных ситуаций	Методика рисуночной фрустрации С. Розенцвейга (беседа с карточками)
межличностно-социальный	– коммуникативные навыки; – стремление к сотрудничеству; – готовность к взаимопомощи	Социальные навыки дошкольника (С. В. Кривцова) (наблюдение во время игры); Методика определения степени включенности старших дошкольников в игровое взаимодействие со сверстником (С. Г. Елизаров, модификация С. С. Журавлевой) (анкета с беседой); Методика по изучению направленности мотива оказания помощи «Лото» (психологический эксперимент)
личностный потенциал	– психологическое благополучие; – доверие к миру; – референтная значимость; – социальная адаптация; – удовлетворение потребности в безопасности; – удовлетворение потребности в социальных отношениях; – удовлетворение потребности в двигательной и познавательной активности	Рисуночная методика «Я в детском саду» (Быкова М.) (проективное рисование); Социометрическая методика «Секрет» (психологический эксперимент); Отношение к детскому саду и сверстникам (Е. О. Смирнова В. М. Холмогорова) (беседа); Цветовая диагностика эмоций (тест «Домики») (О. А. Орехова) (проективный тест с карточками)



Цель проведенного нами эмпирического исследования состояла в оценке и анализе психологических показателей безопасного социального поведения дошкольников в инклюзивной образовательной среде.

Предположительно безопасное социальное поведение детей определяется потребностно-мотивационным, эмоционально-волевым, когнитивно-познавательным, межличностно-социальным личностными конструктами.

Материалы

Участники исследования. В исследовании приняли участие 46 воспитанников средних дошкольных и подготовительных групп МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 14» г. Шуя в возрасте от 5 до 7 лет (девочки – 56%). На момент проведения исследования дошкольники посещали инклюзивные группы дошкольной образовательной организации от 2 до 3 лет.

Методики. В соответствии выделенными компонентами были выбраны следующие методики.

1. «Диагностика толерантности у детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья» (А. С. Сиротюк, в авторской модификации) (беседа с карточками) [13]. Использовались три шкалы – шкала мотивации к общению со сверстниками с отклонениями в развитии, шкала эмоций (эмоциональное отношение), шкала информированности (знания об особенностях сверстников с отклонениями в развитии). Каждая из шкал включает 6 вопросов. Каждый ответ на вопрос оценивался в 0 (отсутствие проявления исследуемого показателя), 1 (фрагментарное проявление) или 2 (демонстрация исследуемого показателя) балла.

2. Исследование тревожности ребенка дошкольного возраста (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) (беседа с карточками) [25]. На основании ответов вычислялся индекс тревожности ребенка как процентное отношение числа случаев эмоционально негативного выбора (печальное лицо) к общему числу рисунков (14 шт.).

3. Методика рисуночной фрустрации С. Розенцвейга (модификация Т. Д. Марцинковской в авторской интерпретации) (беседа с карточками) [26]. Дошкольникам предъявлялись поочередно 10 картинок, на которых были изображены дети в конфликтных ситуациях: «вербальное обвинение», «обвинение-вызов», «обвинение-упрек», «обвинение-обида», «наказание за нарушение нормы поведения», «ссора», «извинение». Ответы анализировались по содержанию. За неконфликтное разрешение ситуаций ставится по 1 баллу за каждую; за конфликтное разрешение ситуаций ставится по –1 баллу за каждую.

4. Методика определения степени включенности старших дошкольников в игровое взаимодействие со сверстником (С. Г. Елизаров, модификация С. С. Журавлевой) (беседа с заполнением бланка) [18]. Опросник содержит 10 вопросов, ответы на которые оцениваются в 0, 1 или 2 балла. Максимальный балл свидетельствует о высоком уровне включенности в игровое взаимодействие со сверстником в детском саду.

5. Рисуночная методика «Я в детском саду» (М. Быкова, в авторской интерпретации) направлена на определение психологического комфорта (благополучия) ребенка во время пребывания в детском саду [27]. Испытуемому предлагалось нарисовать рисунок, отражающий один день из жизни его группы в детском саду. Для проведения теста использовались простые и цветные карандаши. Тест выполнялся на отдельном листе нелинованной бумаги формата А4. Рисунки анализировались по содержанию по 10 дихотомическим парам, свидетельствующим о психологическом комфорте / дискомфорте: изображение себя внутри здания или игровой площадки / изображение себя за пределами здания или игровой площадки; изображена общность деятельности нескольких или всех членов группы / изображение только себя в групповой комнате; персонажи на рисунке располагаются достаточно близко друг к другу / персонажи на рисунке располагаются далеко друг от друга; отсутствие различий у персонажей (половых или др.) / наличие различий у персонажей; персонажи имеют правильные пропорции по отношению к размеру и форме листа и к другим объектам / фигуры изображены очень мелкими относительно размера листа; у персонажей имеются средства для коммуникации (кисти рук, рот, уши, глаза) / у персонажей отсутствуют средства для коммуникации; наличие предметов окружения (игрушки, растения и пр.) / отсутствие предметов окружения; отсутствие штриховки / наличие штриховки; линии на рисунках четкие и твердые / слабые или, наоборот, очень сильный нажим; преобладание теплых (желтый, розовый, оранжевый) и спокойных (синий, голубой, зеленый) цветов / преобладание темных цветов (черный, фиолетовый, красный). За наличие каждого признака психологического комфорта ставился 1 балл, за наличие каждого признака дискомфорта –1 балл.

Методы. Полученные эмпирические данные осмысливались и обрабатывались с помощью качественных и количественных методов анализа, в их числе описательные статистики, корреляционный анализ Спирмена, линейный регрессионный анализ (метод шагов). Расчеты производились на базе пакета статистических программ SPSS 22.



Результаты и их обсуждение

Все исследуемые переменные распределены примерно нормально (значения асимметрии и эксцесса варьируются от -2 до $+2$) (табл. 2), но поскольку по критерию Колмогорова-Смирнова распределение по всем методикам отличается от

нормального, в дальнейшем использовались непараметрические статистики.

В целом проведенное исследование позволило установить, что сформированность психологических показателей безопасного социального поведения дошкольников находится преимущественно на низком или среднем уровне (табл. 3).

Таблица 2 / Table 2

Описательные статистики показателей безопасного социального поведения дошкольников в инклюзивной образовательной среде

Descriptive statistics of indicators of safe social behavior of preschool children in an inclusive educational environment

Методика / шкала	Min	Max	M	SD	As	Ex
Толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (шкала мотивации)	1,00	10,00	5,09	2,38	0,345	-1,053
Толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (шкала информированности)	1,00	8,00	4,11	2,29	0,301	-1,283
Толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (шкала эмоций)	1,00	12,00	4,52	2,47	1,169	0,982
Тревожность	10,00	72,00	36,85	18,79	0,293	-1,278
Неконфликтность (тест фрустрации)	-9,00	8,00	0,37	5,40	-0,356	-1,472
Включенность в игровое взаимодействие со сверстником	2,00	19,00	9,74	5,24	0,117	-1,143
Психологическое благополучие (тест «Я в детском саду»)	-10,00	10,00	0,67	6,66	-0,164	-1,587

Примечание. Min – минимальное значение; Max – максимальное значение; M – среднее значение; SD – стандартное отклонение; As – асимметрия; Ex – эксцесс.

Таблица 3 / Table 3

Уровень сформированности психологических показателей безопасного социального поведения дошкольников, посещающих инклюзивные группы, %

The level of formation of psychological indicators of safe social behavior of preschool children attending inclusive groups, %

Компонент	Уровень сформированности			Показатель
	высокий	средний	низкий	
потребностно-мотивационный	8,7	41,2	50,1	Толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (шкала мотивации)
эмоционально-волевой	8,6	28,3	63,1	Толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (шкала эмоций)
	37	33	30	Тревожность
	37	30	33	Неконфликтность (тест фрустрации)
когнитивно-познавательный	0	41,3	58,7	Толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (шкала информированности)
межличностно-социальный	22	43	35	Включенность в игровое взаимодействие со сверстником в детском саду
личностный потенциал	41	22	37	Психологическое благополучие (тест «Я в детском саду»)

При оценке толерантности по отношению к сверстникам с отклонениями в развитии было установлено, что у большинства дошкольников уровень ее сформированности низкий (59%).

Среднее значение по всем шкалам толерантности оказалось ниже среднего по 12-бальной шкале (от 4,11 до 5,09). Наименее выраженными оказались шкалы информированности и эмоций, т. е. боль-



шинство детей с нормативным развитием, посещающих инклюзивные группы, не проявляют или проявляют фрагментарный интерес к взаимодействию с детьми с отклонениями в развитии, у них не возникает желания помогать «особенным» детям, отсутствуют интерес к ним и желание вступить с ними в контакт. Дошкольники не понимают или понимают частично эмоции и желания детей с отклонениями в развитии, у них не сформировано представление о детях с отклонениями в развитии и о правилах поведения в обществе таких детей. В целом готовность дошкольников из инклюзивных групп к выстраиванию психологически безопасных взаимоотношений с детьми с отклонениями в развитии нестабильна, может проявляться социально опасное поведение по отношению к «особенным» детям.

Качественный анализ показал, что, отвечая на вопрос методики «Что ты можешь рассказать о детях на этих фотографиях?» во время беседы при предъявлении стимульного материала, дошкольникам сложнее всего было охарактеризовать детей с расстройством аутистического спектра. Большинство опрошенных затруднились ответить на вопрос, как общаться с «особенными» детьми, чтобы не испугать их.

Проведенное исследование позволило выявить особенности эмоционального реагирования дошкольников на общение с окружающими людьми. Значение уровня тревожности оказалось ниже среднего по 100-бальной шкале (36,85), что свидетельствует в целом о среднем уровне тревожности. При этом 37% дошкольников продемонстрировали высокий уровень тревожности, 30% – средний уровень. Особенно высокое проективное значение в рамках нашего исследования имеют рисунки, отражающие особенности взаимодействия дошкольников со сверстниками: «1. Игра с младшими детьми», «10. Агрессивность» (отнимание игрушки), «12. Изоляция» (игнорирование сверстниками). Качественный анализ показал, что в основном дети в указанных ситуациях переживают тревожность.

Методика рисуночной фрустрации С. Розенцвейга позволила установить, что в исследуемой группе у 33% дошкольников наблюдается высокий уровень конфликтности в различных ситуациях взаимодействия. Дошкольники с нормативным развитием, посещающие инклюзивные группы, характеризуются конфликтностью, неумением обойти возникшее препятствие, фиксацией на нем. Такие дети нарушают социальные правила и нормы поведения, как следствие, не могут хорошо адаптироваться в сложных ситуациях, в том числе при взаимодействии с детьми с отклонениями в развитии. У 30% испытуемых выявлен средний уровень конфликтности. Для них характерны ситуативное проявление как

конфликтных, так и неконфликтных форм поведения и средний уровень социальной адаптации.

Особенно высокое проективное значение в рамках нашего исследования имеют рисунки, отражающие особенности взаимодействия дошкольников со сверстниками: «1. Обвинение-упрек», «3. Вербальное обвинение», «5. Обвинение-обида», «9. Обвинение-обида», «10. Извинение» Качественный анализ показал, что в основном в указанных ситуациях дети демонстрируют конфликтное поведение.

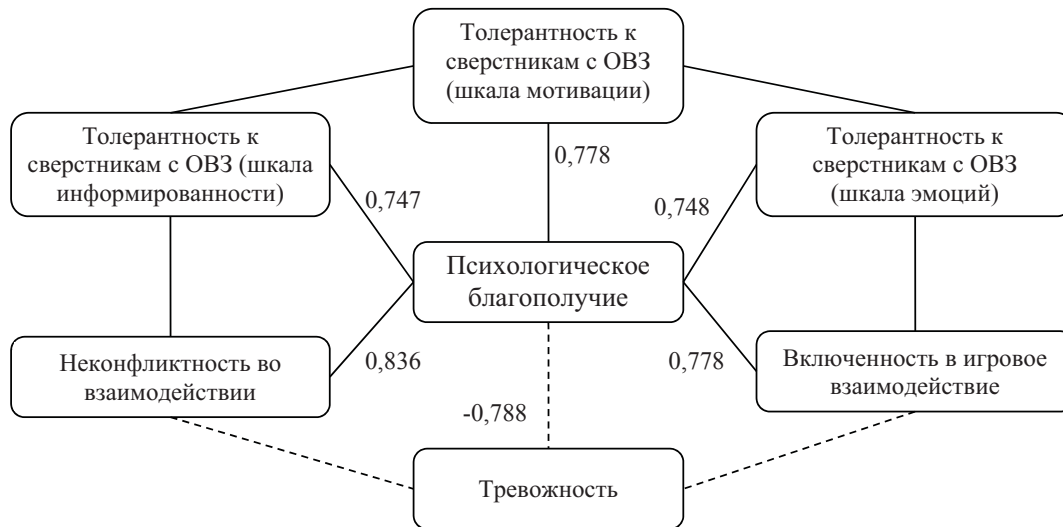
В ходе изучения включенности дошкольников, посещающих инклюзивные группы, в игровое взаимодействие со сверстниками установлено, что 35% испытуемых демонстрируют признаки социальной изоляции (низкий уровень включенности) и 43% – ситуативную включенность.

Рисуночная методика «Я в детском саду» позволила оценить степень психологического комфорта испытуемых во время пребывания в детском саду в инклюзивных группах. Эмпирическое исследование показало, что 37% дошкольников демонстрируют признаки психологического неблагополучия и дискомфорта в среде дошкольной организации (в группе), не удовлетворена их потребность в безопасности, социальных отношениях, двигательной и познавательной активности, характерны недоверие к миру и чувство изолированности. Они испытывают значительные трудности в социальной адаптации. Около 22% детей характеризуются ситуативным проявлением как психологического благополучия и комфорта, так и неблагополучия, дискомфорта в среде дошкольной организации (в группе), лишь частично удовлетворена их потребность в безопасности, социальных отношениях, двигательной и познавательной активности. Они характеризуются средним уровнем социальной адаптации.

Качественный анализ рисунков показал, что почти на всех (85%) изображены фигуры, но не сюжет и не деятельность (игра). Большинство детей изобразили себя и одного друга (70%). Около 25% детей нарисовали только себя в групповой комнате или на детской площадке, что является признаком отчужденности, наличия проблем во взаимоотношениях.

Для выявления взаимосвязи исследуемых психологических показателей безопасного социального поведения дошкольников в инклюзивной образовательной среде, а также обоснования интегративности показателя психологического благополучия был проведен корреляционный анализ с использованием ранговой корреляции Спирмена (рисунок).

Полученные данные были подвергнуты линейному регрессивному анализу (табл. 4).



Корреляционная плеяда взаимосвязей психологических показателей безопасного социального поведения дошкольников в инклюзивной образовательной среде (уровень значимости $p < 0,001$): — прямая связь; --- обратная связь

Figure. Correlation galaxy of relationships between psychological indicators of safe social behavior of preschool children in an inclusive educational environment (significance level $p < 0.001$): — direct link; --- feedback

Таблица 4 / Table 4

Результаты регрессионного анализа (зависимая переменная «Психологическое благополучие»)
Regression analysis results (dependent variable «Psychological well-being»)

Предикторы	β	p	R^2	F
Толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (шкала мотивации)	0,186	0,003	0,804	124,518 $p < 0,001$
Фрустрация (неконфликтность)	0,415	< 0,001		
Толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (шкала информированности)	0,098	0,05		
Включенность в игровое взаимодействие со сверстником в детском саду	0,194	0,003		

Регрессионный анализ данных эмпирического исследования показал, что предикторами психологического благополучия дошкольников в инклюзивной образовательной среде, являющегося интегральным показателем безопасного социального поведения, выступают показатели потребностно-мотивационной ($\beta = 0,186$), эмоционально-волевой ($\beta = 0,415$), когнитивно-познавательной ($\beta = 0,098$), межличностно-социальной ($\beta = 0,194$) сфер:

$$ПБ = ТМ \times 0,186 + НК \times 0,415 + ТИ \times 0,098 + ИВ \times 0,194 - 3,042,$$

где ПБ – психологическое благополучие, ТМ – толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (шкала мотивации), НК – фрустрация (неконфликтность), ТИ – толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (шкала информированности), ИВ – включенность в игровое взаимодействие со сверстником в детском саду.

Выводы

Таким образом, проведенное исследование позволило установить уровень сформированности потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, когнитивно-познавательной и межличностно-социальной сфер детей старшего дошкольного возраста, обеспечивающих реализацию безопасного социального поведения при взаимодействии с детьми с отклонениями в развитии. Данные сферы характеризуются показателями социальной толерантности детей по отношению к сверстникам с отклонениями в развитии, эмпатии, готовности к взаимопомощи, неконфликтности, низкой тревожности, включенности в игровое взаимодействие, психологического благополучия.

В целом сформированность психологических показателей безопасного социального поведения дошкольников в инклюзивной среде находится преимущественно на низком или среднем уровне.



Установлено, что готовность дошкольников из инклюзивных групп к выстраиванию психологически безопасных взаимоотношений с детьми с отклонениями в развитии нестабильна и может проявляться поведение социально опасное по отношению к «особенным» детям. Результаты психодиагностики согласуются с наблюдением, проведенным нами в инклюзивных группах во время учебного года. В каждой группе детского сада присутствовали дети с нормативным развитием, которые редко вступали в игровое взаимодействие со сверстниками с отклонениями в развитии, проявляли признаки конфликтности по отношению к ним.

Регрессионный анализ подтвердил, что интегративным показателем безопасного социального поведения дошкольников выступает психологическое благополучие в инклюзивной образовательной среде.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости включения в дошкольное инклюзивное образование специальной программы, направленной на формирование у детей с нормативным развитием безопасного социального поведения в отношении сверстников с отклонениями в развитии, установления с ними отношений, построенных на принципах доверия, взаимопомощи, ненасилия.

Библиографический список

1. Кисляков П. А., Феофанов В. Н., Удодов А. Г. Модель социально безопасного/опасного поведения детей с нарушениями интеллекта // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2017. Т. 16, № 3 (142). С. 19–27. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-3-19-27
2. Феофанов В. Н., Константинова Н. П., Королева Ю. А. Особенности межличностных отношений дошкольников с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками в условиях инклюзивного образования // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 5. С. 67–89. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-5-67-89
3. Camargo S. P. H., Rispoli M., Ganz J., Davis H., Mason R. Behaviorally Based Interventions for Teaching Social Interaction Skills to Children with ASD in Inclusive Settings: A Meta-Analysis // Journal of Behavioral Education. 2016. Vol. 25, no. 2. P. 223–248. DOI: 10.1007/s10864-015-9240-1
4. Hu B. Y., Lim C.-I., Boyd B. Examining engagement and interaction of children with disabilities in inclusive kindergartens in China // Infants and Young Children. 2016. Vol. 29, iss. 2. P. 148–163. DOI: 10.1097/IYC.0000000000000060
5. Hundert J., Rowe S., Harrison E. The combined effects of social script training and peer buddies on generalized peer interaction of children with ASD in inclusive classrooms // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 2014. Vol. 29, iss. 4. P. 206–215. DOI: 10.1177/1088357614522288
6. Kim S. Y., Brodhead M. T. Priming is an effective way to promote social interaction between children with autism and their typically developing peers in inclusive settings // Evidence-Based Communication Assessment and Intervention. 2015. Vol. 9, iss. 4. P. 134–139. DOI: 10.1080/17489539.2016.1154280
7. Stanton-Chapman T. L., Brown T. S. A Strategy to Increase the Social Interactions of 3-Year-Old Children With Disabilities in an Inclusive Classroom // Topics in Early Childhood Special Education. 2015. Vol. 35, iss. 1. P. 4–14. DOI: 10.1177/0271121414554210
8. Назарова Н. М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях // Специальное образование. 2012. № 3 (27). С. 6–12.
9. Kislyakov P. A., Shmeleva E. A., Luneva L. F., Rybakova A. I., Feofanov V. N. Social and psychological safety of adolescents with intellectual disabilities in special and inclusive schools of Russia // Journal of Clinical and Diagnostic Research. 2018. Vol. 12, iss. 8. P. VC17–VC20. DOI: 10.7860/JCDR/2018/35494.11885
10. Баранов А. А., Елганов А. П. Динамика развития навыков социально-безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста в процессе реализации психолого-педагогической интегративной педагогической технологии // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 26, № 4. С. 41–49.
11. Костина Л. М. Стратегические направления формирования психологической безопасности личности дошкольника // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2013. № 155. С. 66–71.
12. Пелихова А. В. Педагогические условия формирования социальной безопасности ребенка дошкольного возраста // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2010. № 125. С. 213–216.
13. Сиротюк А. С. Формирование толерантности у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной развивающей среды: учебное пособие. М. : Директ-Медиа, 2014. 259 с.
14. Сорокоумова С. Н. Изучение эмпатии у старших дошкольников в условиях инклюзивного обучения // Вестник Московского государственного областного университета. 2011. № 2. С. 138–144.
15. Белова Н. Ю. Социально-педагогические условия формирования межличностных отношений дошкольников // Среднее профессиональное образование. 2012. № 6. С. 26–27.
16. Голоюс Е. А., Григорьева М. В. Психолого-педагогические факторы формирования нравственных установок в старшем дошкольном возрасте // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019. Т. 8, № 1А. С. 296–303. DOI: 10.25799/AR.2019.43.1.077
17. Едиханова Ю. М. Формирование положительного отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста посредством коррекции их самооценки: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2006. 24 с.



18. Антопольская Т. А., Журавлева С. С. Экспериментальное исследование социально-коммуникативного развития старших дошкольников в образовательной среде организации дополнительного образования детей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Т. 9, № 1. С. 19–28.
19. Салмина Н. Г., Иовлева Т. Е., Тиханова И. Г. Методика диагностики социально-желательного поведения, исследование феномена социально-желательного поведения в дошкольном возрасте // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. С. 81–95.
20. Кондратьева И. В. Психологические особенности формирования элементов ненасильственного взаимодействия у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Череповец, 1999. 17 с.
21. Свистунова Е. В., Луценко Т. В. Экспериментальное изучение социально-психологической адаптации дошкольников в инклюзивной среде // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2018. № 3. С. 22–33.
22. Салихова Н. В. Психологические аспекты социальной адаптации детей с ЗПР в условиях интегрированной группы дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2003. 28 с.
23. Семеновских Т. В. Формирование мотивов позитивного поведения в конфликтных ситуациях и способы их разрешения (На материале исследования детей 5–7 лет, посещающих детские дошкольные учреждения): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2003. 22 с.
24. Чернобровкина С. В. Саморегуляция поведения у дошкольников и ее формирование в сюжетно-ролевой игре: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2001. 20 с.
25. Тэмпл Р., Дорки М., Амен В. Тест тревожности // Диагностика эмоционально-нравственного развития / сост. и ред. И. Б. Дерманова. СПб.: Речь, 2002. С. 19–28.
26. Марцинковская Т. Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. 176 с.
27. Быкова М. Я в детском саду. Тест на проверку психологической комфортности пребывания детей в группе детского сада // Дошкольное образование. 2002. № 12. URL: <https://dob.1sept.ru/article.php?ID=200201207> (дата обращения: 09.05.2021).
3. Camargo S. P. H., Rispoli M., Ganz J., Davis H., Mason R. Behaviorally Based Interventions for Teaching Social Interaction Skills to Children with ASD in Inclusive Settings: A Meta-Analysis. *Journal of Behavioral Education*, 2016, vol. 25, no. 2, pp. 223–248. DOI: 10.1007/s10864-015-9240-1
4. Hu B. Y., Lim C.-I., Boyd B. Examining engagement and interaction of children with disabilities in inclusive kindergartens in China. *Infants and Young Children*, 2016, vol. 29, iss. 2, pp. 148–163. DOI: 10.1097/IYC.0000000000000060
5. Hundert J., Rowe S., Harrison E. The combined effects of social script training and peer buddies on generalized peer interaction of children with ASD in inclusive classrooms. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2014, vol. 29, iss. 4, pp. 206–215. DOI: 10.1177/1088357614522288
6. Kim S. Y., Brodhead M. T. Priming is an effective way to promote social interaction between children with autism and their typically developing peers in inclusive settings. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 2015, vol. 9, iss. 4, pp. 134–139. DOI: 10.1080/17489539.2016.1154280
7. Stanton-Chapman T. L., Brown T. S. A Strategy to Increase the Social Interactions of 3-Year-Old Children With Disabilities in an Inclusive Classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2015, vol. 35, iss. 1, pp. 4–14. DOI: 10.1177/0271121414554210
8. Nazarova N. M. Systemic risks of the development of inclusive and special education in modern conditions. *Special Education*, 2012, no. 3 (27), pp. 6–12 (in Russian).
9. Kislyakov P. A., Shmeleva E. A., Luneva L. F., Rybakova A. I., Feofanov V. N. Social and psychological safety of adolescents with intellectual disabilities in special and inclusive schools of Russia. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 2018, vol. 12, iss. 8, pp. VC17–VC20. DOI: 10.7860/JCDR/2018/35494.11885
10. Baranov A. A., Elganov A. R. The dynamics of the development of skills and socially safe behavior among preschool children in the implementation of psychopedagogical integrative pedagogical technology. *Bulletin of the Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2016, vol. 26, no. 4, pp. 41–49 (in Russian).
11. Kostina L. M. Strategic Directions of Developing Psychological Safety of Preschoolers Personalities. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2013, no. 155, pp. 66–71 (in Russian).
12. Pelihova A. V. Pedagogical Conditions for Developing Social Security of the Preschool Age Child. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2010, no. 125, pp. 213–216 (in Russian).
13. Sirotyuk A. S. *Formirovanie tolerantnosti u detey doshkol'nogo vozrasta v usloviyakh inklyuzivnoy razvivayushchey sredy* [Formation of Tolerance in Preschool Children in an Inclusive Developmental Environment]. Moscow, Direkt-Media Publ., 2014. 259 p. (in Russian).
14. Sorokoumova S. N. Studying empathy in older preschoolers in an inclusive learning environment. *Bulletin of the Moscow State Regional University*, 2011, no. 2, pp. 138–144 (in Russian).

References

1. Kislyakov P. A., Feofanov V. N., Udodov A. G. A Model of Socially Safe/Unsafe Behavior of Children with Intellectual Disabilities. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta* [Scientific Notes of the Russian State Social University], 2017, vol. 16, no. 3 (142), pp. 19–27 (in Russian). DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-3-19-27
2. Feofanov V. N., Konstantinova N. P., Koroleva Yu. A. The Peculiarities of Relationships of Disabled Preschoolers with Their Peers under Inclusive Education Conditions. *The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22, no. 5, pp. 67–89 (in Russian). DOI: 10.17853/1994-5639-2020-5-67-89



15. Belova N. Yu. Social and pedagogical conditions of forming interpersonal relations of preschool children. *The Journal of Secondary Vocational Education*, 2012, no. 6, pp. 26–27 (in Russian).
16. Goloyus E. A., Grigor'eva M. V. Psychological and pedagogical factors of the formation of moral attitudes in the older preschool age. *Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*, 2019, vol. 8, no. 1A, pp. 296–303 (in Russian). DOI: 10.25799/AR.2019.43.1.077
17. Yedikhanova Yu. M. Formation of a positive attitude to peers in older preschool children by correcting their self-esteem. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Kazan, 2006. 24 p. (In Russian).
18. Antopolskaya T. A., Zhuravleva S. S. Experimental study of social and communicative development of preschool children in the environment of supplementary education organization for children. *Theoretical and Experimental Psychology*, 2016, vol. 9, no. 1, pp. 19–28 (in Russian).
19. Salmina N. G., Iovleva T. Ye., Tikhanova I. G. Investigating Socially Approved Behaviour in Preschoolers. *Psychological Science and Education*, 2006, no. 4, pp. 81–94 (in Russian).
20. Kondratieva I. V. Psychological features of the formation of elements of non-violent interaction in preschool children. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Cherepovets, 1999. 17 p. (In Russian).
21. Svistunova E. V., Lutsenko T. V. Experimental study of socio-psychological adaptation of preschool children in an inclusive environment. *Voprosy psikhicheskogo zdorovya detey i podrostkov* [Questions of mental health of children and adolescents], 2018, no. 3, pp. 22–33 (in Russian).
22. Salikhova N. V. Psychological aspects of social adaptation of children with ZPR in the conditions of an integrated group of preschoolers. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Samara, 2003. 28 p. (in Russian).
23. Semenovskikh T. V. Formation of motives of positive behavior in conflict situations and ways of their resolution (On the material of research into children of 5–7 years old attending preschool institutions). Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Kazan, 2003. 22 p. (in Russian).
24. Chernobrovkina S. V. Self-regulation of behavior in preschool children and its formation in the story-role game. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Omsk, 2001. 20 p. (in Russian).
25. Temml R., Dorki M., Amen V. Test of anxiety. In: I. B. Dermanov, ed. *Diagnostics of Emotional and Moral Development*. St. Petersburg, Rech Publ., 2002, pp. 19–28 (in Russian).
26. Martsinkovskaya T. D. *Diagnostika psikhicheskogo razvitiya detey. Posobie po prakticheskoy psikhologii* [Diagnostics of Mental Development of Children. Handbook of Practical Psychology]. Moscow, LINK-PRESS Publ., 1997. 176 p. (in Russian).
27. Bykova M. I'm in kindergarten. *Doshkol'noe obrazovanie* [Preschool education], 2002, no. 12. Available at: <https://dob.1sept.ru/article.php?ID=200201207> (accessed 09 May 2021) (in Russian).

Поступила в редакцию 11.04.2021, после рецензирования 07.06.2021, принята к публикации 16.06.2021
Received 11.04.2021, revised 07.06.2021, accepted 16.06.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 262–269
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 262–269
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-262-269>

Научная статья
УДК 378.1

Освоение педагогического потенциала культурно-образовательной среды города: опыт реализации проектной магистратуры



Л. И. Черемисинова, Т. Г. Фирсова 

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

Черемисинова Лариса Ивановна, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой начального языкового и литературного образования, larisa.cheremisina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7727-8973>

Фирсова Татьяна Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры начального языкового и литературного образования, tan-firsova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0493-0227>

Аннотация. Цель исследования – представить методические основы освоения культурно-образовательной среды города в рамках начального образования. Доказана необходимость пересмотра методики культуроведческой подготовки педагога в условиях высшего образования. Обоснована первостепенность ориентации на гуманитарно-антропологический и аксиологический подходы в организации школьного и вузовского изучения краеведения. Культурно-образовательная среда города, родного края рассмотрена как инструмент интериоризации общечеловеческих ценностей. Аргументирована важность включения в краеведческую деятельность детей начиная с младшего школьного возраста. Краеведение рассмотрено как научная основа для проектирования содержания школьных дисциплин, как культурная практика, активная деятельность, направленная на постижение наследия родного края, сохранение и укрепление культурного уровня региона, его духовного потенциала, как активная социальная акция формирования гражданской ответственности. Определены возможности краеведения в духовно-нравственном воспитании младших школьников. Описан опыт создания и реализации в Саратовском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского проектной практико-ориентированной магистратуры, направленной на подготовку учителей начальных классов к включению в учебно-воспитательный процесс школы материалов краеведческого характера. Раскрыты структурно-содержательные компоненты образовательной программы, основные формы и приемы обучения. Обозначены направления студенческих проектов в области литературного, лингвистического, математического, экологического краеведения. Представлены разнообразные методические формы включения местного материала в урочную и внеурочную деятельность младших школьников – составление интерактивных учебных пособий (книг, справочников, альбомов, презентаций, сборников дидактических задач), разработка маршрутов квестов, виртуальных экскурсий, паспортов предметных и межпредметных проектов. Приведены примеры межпредметной олимпиады, текстов математических задач с региональным содержанием. Приоритетным направлением работы является погружение обучающихся (и студентов, и школьников) в культурное пространство города, области.

Ключевые слова: профессиональное образование, практико-ориентированная магистратура, гуманитарно-антропологическое измерение, интериоризация ценностей, краеведческий материал в начальном общем образовании.

Информация о вкладе каждого автора. Л. И. Черемисинова – методология исследования, концепция исследования, написание текста; Т. Г. Фирсова – сбор и обработка методических материалов, анализ полученных данных, написание текста.

Для цитирования: Черемисинова Л. И., Фирсова Т. Г. Освоение педагогического потенциала культурно-образовательной среды города: опыт реализации проектной магистратуры // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 262–269. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-262-269>

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

Article

Mastering the pedagogical potential of cultural and educational city environment: The experience of implementing project-based master's degree programme

L. I. Cheremisinova, T. G. Firsova 

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

Larisa I. Cheremisinova, larisa.cheremisina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7727-8973>

Tatyana G. Firsova, tan-firsova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0493-0227>

Abstract. The purpose of the study is to present the methodological fundamentals of the development of cultural and educational environment of the city within primary education. We proved the necessity of revising training techniques for teaching culture under conditions of higher edu-



cation. We explained top priority of orientation towards humanitarian, anthropological and axiological approaches to organization of mastering local lore at school and university. The cultural and educational environment of the city, i.e. the place, where a person was born, is considered as a tool for the interiorization of universal human values. The study gave reasons for importance of involving children in local lore activities at primary school age. Local lore is considered as a scientific basis for designing the content of school subjects; as a cultural training, activity aimed at learning about the heritage of one's native city, preserving and enhancing the cultural level of the region, its inner potential; as a social activity aimed at developing civic mindedness. The article determined the possibilities of using local lore to teach moral and spiritual values to primary schoolchildren. The study described experience of creating and implementing a project-based research-based master's degree programme at Saratov State University, aimed at training primary school teachers to use local lore materials in the educational process at school. The article reveals the structural and content components of the educational programme, the main forms and teaching methods. The article outlines the topics for student projects in the field of literary, linguistic, mathematical, and ecological local lore. We presented various methodological forms of incorporating local material in the class and extracurricular activities of younger students: compilation of interactive educational resources (books, reference books, albums, presentations, didactic problem books), preparation of quest games, virtual excursions, subject and intersubject projects. The article gives examples of cross-curricular competitions, mathematical problems with regional content. The priority area is the immersion of students (both students and schoolchildren) in the cultural environment of the city, region.

Keywords: professional education, research-based master's degree programme, humanitarian and anthropological dimension, interiorization of values, local lore materials in general primary education

Information about the contribution of each author. L. I. Cheremisinova – research methodology, research concept, text; T. G. Firsova – collection and processing of research materials, data analysis, text.

For citation: Cheremisinova L. I., Firsova T. G. Mastering the pedagogical potential of cultural and educational city environment: the experience of implementing project-based master's degree programme. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 262–269 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-262-269>

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

К постановке проблемы

Современные концепции развития образования имеют гуманитарно-антропологическое измерение. Данное понятие, в соответствии с толкованием В. И. Слободчикова, представляет собой сочетание двух важнейших составляющих: «гумус» – почва и «антропос» – существо, устремленное вверх. «Именно это сочетание задает пространство бытия человека: его укорененность в собственной истории и культуре и устремленность туда и к Тому, Кто превыше всякой отдельной наличной культуры» [1]. Гуманитарно-антропологическая направленность педагогической науки, обусловленная необходимостью «выращивания в человеке “собственно человеческого”» [1], предполагает обновление содержания и средств образовательной деятельности, выдвигает на первый план аксиологический подход как один из ведущих в современном отечественном образовании.

Реализация ценностной образовательной парадигмы влечет за собой смену методической организации процесса обучения и воспитания – выбор методов, приемов, организационных форм, ориентированных на признание принципиальной значимости субъектной позиции обучающихся.

Стоит признать, что теоретическая разработка проблемы аксиологического подхода в образовании в настоящее время опережает реальную педагогическую практику. Поэтому чрезвычайно актуальными представляются такие практико-ориентированные проекты, в которых реализуется ценностная парадигма. К ним относятся, например, проекты краеведческого содержания.

Освоение традиционных отечественных ценностей, приобщение к культурному наследию

отцов, по нашему мнению, должно сопровождаться постижением богатств того края, в котором человек вырос, или, говоря языком современной педагогики, освоением культурно-образовательной среды конкретного города, поселка, улицы, дома. Однако региональная культура, как правило, занимает очень скромное место в системе школьного образования, и еще меньше внимания ей уделяется в системе вузовской подготовки учителя начальных классов. Знакомство с культурными богатствами региона обычно сводится к посещению театров, музеев, библиотек и пр.

По справедливому утверждению Е. П. Белозерцева, педагогический потенциал культурно-образовательной среды реализуется «через прояснение, переживание, присвоение, интериоризацию ценностей людьми, проживающими и развивающимися на конкретной территории» [2, с. 76]. Вуз, школа могут быть хорошими посредниками, точнее, проводниками, благодаря которым происходят освоение и интериоризация культурного наследия региона.

О культуроведческом подходе в образовании и ориентации учебного материала на «жизненный мир» школьника в его естественном социокультурном окружении писали многие исследователи (И. И. Барина, Н. Ф. Винокурова, И. В. Душина, Г. С. Камерилова, Т. С. Комиссарова, В. П. Макасовский, В. В. Николина, М. В. Рыжиков, В. Д. Сухоруков, Д. П. Финаров и др.). Вопрос о необходимости включения в содержание образования краеведческого материала, «местного элемента» (Н. Х. Вессель) рассматривался еще в трудах М. В. Ломоносова и великих педагогов XIX в. (К. Д. Ушинский, Н. Х. Вессель, Д. Д. Семенов, Л. Н. Толстой, А. А. Тихомиров и др.).



Дидактическая сущность краеведческого материала, его когнитивное значение представлены в работах В. И. Смирнова, Н. И. Ромас, П. В. Рубанова, Я. С. Вылгиной и др. Использование краеведческого материала в разных воспитательных целях раскрыто в работах П. В. Иванова, А. Е. Ставровского, Д. В. Кацубы, С. Т. Родовского, М. М. Кракова, Р. О. Рагимова, И. Т. Пруса, М. Д. Янко. Вопросам духовно-нравственного потенциала краеведческого материала посвящены труды В. И. Смирнова, М. Р. Ахметзянова, И. Р. Тимошина.

Всестороннее глубокое теоретическое изучение педагогического значения краеведения, казалось бы, исчерпывает данную проблему. Однако в современных образовательных реалиях названные исследования оказываются недостаточными – в них нет гуманитарно-антропологического измерения, нет целостного взгляда на человека. Теоретическое изучение находится в противоречии с педагогической практикой, не учитывает особенностей жизни человека в современном информационном обществе.

В свое время Д. С. Лихачев предостерегал: «Преподавать краеведение, руководить этой работой нельзя на дилетантском, любительском уровне. Необходимо развитие теории краеведения, разработка учебных программ, достаточно гибких, чтобы они могли применяться в каждой местности. Теория краеведения должна быть предметом изучения в гуманитарных и педагогических вузах» [3]. Однако универсальных образовательных программ по краеведению не появилось и предметом изучения в педагогических вузах оно не стало.

Между тем погружение школьников (и студентов) в культурно-образовательную среду своего города (поселка) является насущной необходимостью. Обратим внимание – не передача суммы знаний по краеведению, а *погружение* в культурное пространство конкретного региона, *при-свое-ние* культурного опыта, его переживание и интериоризация (по точной формулировке Е. П. Белозерцева).

Особенно важно включать в эту деятельность младших школьников, которые в силу возраста с благодарностью откликаются на подобные призывы. Для полноценного освоения культуроведческого наследия учащимся начальных классов крайне важно непосредственное наблюдение и переживание. По утверждению Я. Герда, надо стремиться к тому, чтобы «местный учебный материал <...> проникал во все сферы учебно-школьного процесса, – будет ли то обучение географии или природоведению, будут ли то уроки математики или истории» [4].

Перевод теоретического знания по краеведению в методическую систему – особая наука, необходимая ступень к переходу от знаниевой

парадигмы к ценностной. Насущная потребность в подготовке педагогов, способных органично вплетать в школьный учебно-воспитательный процесс краеведческий материал, обусловила открытие в Саратовской государственном университете проектно-ориентированной магистратуры (направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование»). Ее цель – создание виртуального методического центра по краеведению на базе МОУ «Гимназия № 7» г. Саратова.

Цель исследования, представленного в статье, – изложение методических основ освоения культурно-образовательной среды города в рамках начального образования.

Актуальность образовательной программы

Саратовская губерния является регионом, внесшим заметный вклад в историю отечественной культуры. Театральные, художественные, музыкальные традиции, существующие в области, закладывались еще в XIX в.: в 1803 г. открыт первый городской театр, в 1831 г. публичная библиотека, в 1885 г. Радищевский музей – первый общедоступный художественный музей в российской провинции, в 1912 г. открылась первая в провинции консерватория, в 1918 г. – Театр юного зрителя. Наследие губернии нашло осмысление во многих работах краеведческого характера, например в проекте по созданию иллюстрированной виртуальной БСЭ – Большой Саратовской энциклопедии (<http://saratovregion.ucoz.ru/index.htm>).

Краеведению посвящены труды саратовских историков, географов, лингвистов, литературоведов, биологов, геологов, специалистов в других отраслях знаний [5]. Были попытки методического осмысления богатого краеведческого материала по Саратовской области, создавались краеведческие хрестоматии [6], методические рекомендации по разным дисциплинам учебного плана. От первого путеводителя по Саратовской губернии, составленного для детей и опубликованного в 1915 г. педагогом Иваном Фокеевичем Лельковым [7], до современного научно-образовательного проекта «Культурный дневник школьника Саратовской области» [8] – таков вековой путь методики регионального краеведения, которая так и не выстроилась в целостную систему, не стала полноправным компонентом жизни современной школы.

Структурно-содержательные компоненты образовательной программы, основные технологии

Учебный план магистерской программы «Начальное образование» имеет модульный характер: модуль 1. Методология современного образования; модуль 2. Методика начального образования;



модуль 3. Краеведческий компонент в начальном образовании; модуль 4. Технология проектной деятельности; модуль 5. Проектирование учебных материалов для начального общего образования.

Особое значение в подготовке будущих педагогов начальных классов к реализации краеведческого подхода имеет модуль 3, в состав которого входят такие учебные дисциплины, как «Литературная культура Саратовского края в начальном образовании», «Изучение основ культуры речи в начальной школе: региональный компонент», «Экологическая культура Саратовского края в начальном образовании», и по выбору – научный семинар «Краеведческий компонент в начальном филологическом образовании» или «Краеведческий компонент в начальном естественно-математическом образовании».

Важность краеведческой работы в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения сложно переоценить. Краеведение, по словам Д. С. Лихачева, само по себе является воспитывающей наукой, акцией патриотического характера [9, с. 173]. Собираательство, изучение и включение местного материала в собственный жизненный опыт воспитывает человека в самом прямом значении – питает (вскармливает, возвращает) его душу, «укореняет» его на родной почве, способствует духовному росту, формирует здоровую систему ценностей, а также «нравственную ответственность перед людьми прошлого и одновременно перед людьми будущего» [9, с. 173].

Спецификой подготовки студентов по программе проектной магистратуры «Начальное образование» является то, что образовательный процесс не замыкается в стенах аудиторий. Основным инструментом обучения становится социокультурное пространство города, основной формой обучения – экскурсия. Активно внедрены в учебный процесс экспозиции Музея-усадьбы Н. Г. Чернышевского, «Дом русской литературы XIX в.» в Государственном музее К. А. Федина, Саратовского государственного художественного музея имени А. Н. Радищева, Дома-музея Павла Кузнецова, Дома-музея Виктора Борисова-Мусатова, Саратовского областного музея краеведения, Саратовского этнографического музея.

Материалом для изучения стали архитектурные памятники города, культурные и образовательные учреждения, скверы, парки, площади, в том числе связанные с именами русских писателей А. Н. Радищева, И. И. Лажечникова, В. А. Жуковского, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. Г. Чернышевского, В. Г. Короленко, В. В. Маяковского, К. Бальмонта, Д. Бурлюка, И. И. Введенского, М. А. Булгакова, А. Н. Толстого, Л. А. Кассиля, К. М. Симонова, К. А. Федина и др., а также природные памятники Саратова и Саратовской области (более 80 объектов, имеющих охранный статус).

Освоение музейных и природных ценностей трансформировалось в создание студентами различных методических «продуктов» – интерактивной карты музеев области, виртуальных экскурсий по мемориальным местам, электронных книг и справочников, учебных презентаций, сборников задач, паспортов внеурочных межпредметных проектов, экологической карты Саратовской области и др.

Элементы архитектуры города, которые, на первый взгляд, имеют лишь косвенное отношение к содержанию начального общего образования, получили методическую интерпретацию. Так, магистрантами разработан маршрут городского квеста на тему «Герои мифологии Древней Греции на улицах города Саратова». Локациями квеста стали, например, бывший особняк Скворцова с фасадом, украшенным рельефными и барельефными деталями (львы, охраняющие дом, голова сфинкса), здание администрации Саратова (лучковый фронтон оформлен двумя полулежащими женскими фигурами, представляющими мотив одного из древнегреческих мифов), Дом офицеров (на барельефе изображены мрачные андрофаги и Гелон), здание Крытого рынка (в архитектурной композиции использованы фигуры могучих атлантов).

Много внимания в магистратуре уделяется изучению региональной ономастики, которая, наряду с литературным краеведением, является наиболее доступным и интересным проявлением локальных, культурно-специфичных черт языка, позволяет сформировать мотивационную, когнитивную и операционно-деятельностную составляющие культуроведческой компетенции младших школьников. Студенты оформляют полученные знания в виде интерактивных методических проектов. Например, младшим школьникам предлагается пройтись по улицам города и обратить внимание на их названия. Так появились культуроведческий справочник «Выдающиеся люди Саратова, в честь которых названы улицы нашего города» [10] и интерактивная книга «Литературные улицы города Саратова» [11].

Знакомство с литературной культурой Саратовского края дает основание студентам на включение в содержание урочной и внеурочной деятельности по предмету «Литературное чтение» прозы В. И. Дмитриевой, А. Н. Толстого, К. А. Федина, Л. А. Кассиля, С. К. Розанова, Г. Д. Ширяевой, В. Ф. Бабушкина, В. Мухиной-Петринской, М. Каришнева-Лубоцкого, О. Клюкиной, поэзии М. Муллина, Н. Кнушевицкой, К. Симонова и других авторов. В центре внимания студентов находится и проблема адаптации биографий саратовских писателей для восприятия младших школьников.

Интересен опыт обращения к рекламному дискурсу Саратова, позволившему обучающимся



проявить сформированность у них орфографических, пунктуационных, стилистических навыков. Начало проекту положили студенты, собравшие фактический лингвистический материал на рекламных щитах и вывесках города и оформившие их в виде учебной презентации с анимационными эффектами. Школьникам необходимо было выявить ошибки, допущенные в рекламном тексте, и исправить их. Затем они включились в поисковую деятельность и дополнили презентацию самостоятельно найденными лингвистическими казусами.

Освоение экологической культуры Саратовского края происходит в процессе включения студентов в реализацию «Концепции непрерывного экологического образования населения Саратовской области» через систему проектов регионального значения, таких как «Тайны городского парка (или секрет губернатора А. Д. Панчулидзева)», «Школа добрых дел», «Сохраним природный парк “Кумысная поляна”», «Птицы в нашем городе», «Зеленая Аллея Памяти», «Живая карта Земли Саратовской», «Мой зеленый друг» [12].

Одним из направлений методической работы студентов является составление математических задач краеведческого содержания [13, 14]. Нередко тексты задач основываются на материале о том месте в Саратовской области, где родился студент, например селе Камелик Пугачевского района, селе Сплавнуха Красноармейского района. Приведем примеры из сборника «История малой родины в задачах».

Задача 1. «По Манифесту Екатерины II в 1765 году была организована колония Бальцер, ныне город Красноармейск. Через два года у реки Елховка, близ реки Сплавнуха была организована колония Гукк и заселена немецкими реформаторами одного вероисповедания. Реши задачу и узнай, в каком году была организована колония Гукк.

Задача 2. Основателями колонии Гукк были выходцы из Изенбурга и Пфальца. Из Изенбурга прибыло 34 семьи, а из Пфальца на 11 семей больше. Какое количество семей заселило колонию Гукк?

Задача 3. Поселение росло и процветало. К концу XIX в. поселение насчитывало 5050 человек по 11 человек в каждой усадьбе. Сколько усадеб было в колонии?

Задача 4. В настоящее время осталось 6 деревянных домов на улице Садовой и в 2 раза больше на улице Кооперативной. Ещё 4 дома из кирпича в немецком стиле на улице Ленина. Сколько домов осталось как напоминание о той эпохе?

Задача 5. Жители колонии имели промышленные заведения — одно красильное, одно сарпиночное и одно портняжное заведение, 3 торговые лавки, 19 ветряных мельниц, 18 кузниц, 3 маслобойни, 6 колесных мастерских, 6 кожевенных мастерских, 30 столярных мастерских. Сколько промышленных заведений имели жители колонии?

Задача 6. Основным видом деятельности жителей колонии было сельское хозяйство. С одного поля площадью 15 га они собирали 75 центнеров пшеницы. Какова урожайность пшеницы?

Обращение к краеведческим материалам происходит и в процессе освоения дисциплин общеметодической подготовки. Так, студенты разработали программу межпредметной олимпиады краеведческого характера для начальной школы. Им необходимо было изучить нормативную документацию, регламентирующую диагностическую деятельность педагога, выявить актуальные для современного образования формы и методы контроля, отобрать необходимые краеведческие материалы, спроектировать проверочную работу, определить корректность предлагаемых заданий. Приведем пример работы, составленной в жанре всероссийской проверочной работы (ВПр) (диагностика строится на основе одного текста).

«Саратов – старинный купеческий город на Волге, который был основан в 1590 году. Население города составляло 845 300 человек (2017 г.). Это культурный, образовательный и развлекательный центр области. Версий происхождения имени города несколько. По самой распространенной из них название было дано по татарскому звучанию названия Соколовой горы – Сары-тау. Это место является главной достопримечательностью города. Здесь можно не только посмотреть на Волгу с высоты птичьего полета и почтить память погибших в мемориальном комплексе, но и погулять среди военной техники, которая сама по себе является частью истории. В парке есть «Национальная деревня народов Саратовской области», которая, как фонтан на ВДНХ в Москве, является символом дружбы народов. Во все времена Саратов был и остается доброжелательным, спокойным местом, где можно учиться, работать и жить с удовольствием!».

Задания:

1. Что получится, если дату основания города Саратова отразить в зеркале, подставив его сверху?



2. Расставьте знаки так, чтобы получилось верное равенство:

$$8_4_5_300 = 2100$$

3. Какая площадь города в км², если известно, что на каждого жителя приходится примерно 466,15 м²?

4. Выберите неверное утверждение:

А) С Соколовой горы открывается красивый вид на Волгу и город.

Б) На Соколовой горе находится Мемориальный комплекс «Журавли» в парке Победы.

В) Соколовая гора имеет высоту 12 м.

Г) Существуют две версии происхождения названия: гора названа в честь разбойника Соколова; название произошло от фамилии человека, которому принадлежали земли.

5. До начала XVIII века в России для записи чисел использовали буквы. Вот запись некоторых чисел:

1390 – АТЧ 4532 – ДФЛВ 6584 – СФПД 1290 – АСЧ

Как буквами будет обозначаться дата основания города Саратова?

1590 –



6. Найдите в тексте олицетворение.

7. Найдите в тексте сравнение.

8. В «Национальной деревне народов Саратовской области» представлены русский двор, башкирский, казахская юрта, мордовская усадьба, грузинский дом, армянский средневековый дом, украинский хутор, корейский сад камней, азербайджанский двор, дагестанский замок, татарское подворье, узбекский двор, белорусская хата, немецкий дворик. Как думаете, почему среди них оказался немецкий дворик?

9. Выпишите из текста все имена собственные. На какие группы их можно разбить?

10. Как расшифровывается ВДНХ?

11. Выпишите слово, в котором наибольшее количество слогов и разделите на слоги.

12. Запишите транскрипцию слова «остаётся».

Сквозной долгосрочный проект магистрантов 1-го и 2-го курсов – составление интерактивной книги «Азбука Саратовской губернии» и методического приложения к ней. Электронная книга создается в программе PowerPoint. В ней есть обложка, содержание, указывающее на персоналии выдающихся людей Саратовской области с гиперактивными ссылками на них. Читатель может как перейти сразу на интересующую его страницу, так и просмотреть книгу от начала до конца. Современные информационные технологии позволяют расширять текстовую информацию, содержащуюся в книге, с помощью «затекстовых» ссылок, благодаря которым открываются фотографии людей, изобретений, местности, ссылки на медиаресурсы (мультипликационные, документальные и художественные фильмы, архивные материалы, оцифрованные издания произведений саратовских писателей для детей, записи музыкальных произведений и др.).

В методическом «Приложении» к «Азбуке Саратовской губернии» школьникам предлагаются задания исследовательского характера, как, например, к странице об «отце» транспортной авиации Олеге Константиновиче Антонове:

1. Узнай, чем был уникален самолёт Ан-22 «Антей».

2. Как называют самый «экстремальный» проект 1942 года Олега Антонова? В чём его необычность?

Задания к странице о композиторе Альфреде Шнитке:

1. Как появилась фамилия Шнитке в роду Альфреда?

2. Что хотел передать автор скульптуры А. Шнитке, изобразив композитора около разломанного фортепиано?

Поиск ответов на эти и другие вопросы «Приложения» требует обращения к дополнительным информационным материалам, помогает осваивать культурно-образовательную среду региона, расширяет культурное поле младших школьников.

Выводы

Проектная деятельность, направленная на создание виртуального методического центра по краеведению, показала, как «оживают» история и культура Саратовской области, когда они входят в сознание обучающихся, осваиваются ими, становятся частью их души, их личного опыта. «Любовь к родному краю, знание его истории, – писал Д. С. Лихачев, – основа, на которой только и может осуществляться рост духовной культуры всего общества. <...> Краеведение – прекрасная школа воспитания гражданственности» [9, с. 160–161].

Пересмотр методических основ культуроведческой подготовки педагога требует ориентации на гуманитарно-антропологический и аксиологический подходы в организации школьного и вузовского изучения краеведения. Культурно-образовательная среда города, родного края должна стать инструментом интериоризации общечеловеческих ценностей, а краеведение – повседневной культурной практикой, направленной на постижение наследия родного края, сохранение и развитие культуры региона, активной социальной акцией формирования гражданственности.

В условиях современных социокультурных реалий и приоритета воспитательной парадигмы в образовании краеведение является основой духовно-нравственного воспитания обучающихся. Эффективность такой работы может быть обеспечена благодаря использованию разнообразных форм включения местного материала в урочную и внеурочную деятельность – реальных и виртуальных экскурсий в музеи, театры, на выставки, вовлечения студентов и младших школьников в собирательскую и исследовательскую деятельность, составления интерактивных учебных пособий (книг, справочников, альбомов, презентаций, сборников дидактических задач), разработки квестов, реализации предметных и межпредметных проектов.

Культурное пространство города должно стать открытым учебником, постижение которого происходит на личностно значимом уровне, естественно, увлекательно и с большой пользой для духовно-нравственного становления личности.

Библиографический список

1. Слободчиков В. И. Антропологический кризис европейской модели человека // Развитие личности. 2006. № 1. С. 236–244.
2. Белозерцев Е. П. Культурно-образовательная среда провинциального города // Высшее образование в России. 2004. № 6. С. 75–80.



3. Лихачев Д. С. Любить родной край. URL: https://region47.org/publications/dmitriy_sergeevich_likhachyev/lyubit-rodnoy-kray/ (дата обращения: 11.01.2020).
4. Герд Я. И. Записки об открытии первого училища взаимного обучения в России // Журнал для воспитания. 1858. № 12. С. 328–342.
5. Семёнов В. Н., Давыдов В. И. Краеведы Саратова: персоналии и общественные организации саратовского краеведческого движения. Саратов : Новый ветер, 2013. 260 с.
6. Хрусталева А. В. Об опыте издания в Саратове краеведческих хрестоматий для средней школы // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2011. № 52. С. 347–350.
7. Лельков И. Ф. «Наша Саратовская губерния», или Как Петя путешествовал по г. Саратову и что он узнал о Саратовской губернии: краткие, иллюстрированные сведения по истории и географии Саратовской губернии, применительно к программам низших учебных заведений. Саратов : Пар. типолитогр. С. М. Панина, 1915. IV, 76 с.
8. О культурно-образовательном проекте «Культурный дневник школьника Саратовской области». URL: <https://soiro.ru/content/kds/o-proekte> (дата обращения: 15.01.2020).
9. Лихачев Д. С. Краеведение как наука и как деятельность // Лихачев Д. С. Русская культура. М. : Искусство, 2000. С. 159–173.
10. Хмелевская Т. А. Работа с именами собственным на уроках русского языка в начальной школе (региональный аспект) // Проблемы филологического образования: межвуз. сб. науч. тр. по материалам Всерос. науч. конф. / под ред. Л. И. Черемисиновой. Саратов : Саратовский источник, 2019. С. 133–140.
11. Черемисинова Л. И., Никишина А. Ю. «Литературные улицы города Саратова»: проектная деятельность в начальной школе // Проблемы филологического образования: межвуз. сб. науч. тр. по материалам Всерос. науч. конф. / под ред. Л. И. Черемисиновой. Саратов : Саратовский источник, 2019. С. 86–93.
12. Морозова Е. Е., Исаева О. А., Макарова Л. Н. Эколого-патриотическое воспитание студентов и школьников в ходе реализации проекта «Зелёная Аллея Памяти» // Биология в школе. 2018. № 2. С. 39–45.
13. Зиновьев П. М. Математические проекты в начальной школе этнокультурной направленности // Этнокультурное образование в современном мире : сб. науч. ст. по материалам Всерос. очно-заочной науч.-метод. конф. / науч. ред. Е. А. Александрова. М. : Перо, 2017. С. 238–244.
14. Фаддейчева Т. И. Практические задачи с геометрическим содержанием на основе краеведческого материала // Этнокультурное образование в современном мире : сб. науч. ст. по материалам Всерос. очно-заочной науч.-метод. конф. / науч. ред. Е. А. Александрова. М. : Перо, 2017. С. 755–759.

References

1. Slobodchikov V. I. Anthropological Meaning of the Student's Research Work. *Development of Personality*, 2006, no. 1, pp. 236–244.
2. Belozertsev E. P. Cultural and Educational Environment of Provincial Town. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* [Higher Education in Russia], 2004, no. 6, pp. 75–80 (in Russian).
3. Likhachev D. S. *Lyubit' rodnoy kray* (To Love Your Native Shore). Available at: https://region47.org/publications/dmitriy_sergeevich_likhachyev/lyubit-rodnoy-kray/ (accessed 11 January 2020) (in Russian).
4. Gerd Ya. I. Notes on the opening school in Russia. *Zhurnal dlya vospitaniya*, 1858, no. 12, pp. 328–342 (in Russian).
5. Semyonov V. N., Davydov V. I. *Krayevedy Saratova: personalii i obshchestvennyye organizatsii saratovskogo krayevedcheskogo dvizheniya* [Saratov Local History Experts: Persons and Social Organizations of Saratov Area Study Movement]. Saratov, Novyi veter Publ., 2013, 260 p. (in Russian).
6. Khrustaleva A. V. Two regional literature almanacs published in Saratov. *Vestnik Saratov State Technical University*, 2011, no. 52, pp. 347–350 (in Russian).
7. Lel'kov I. F. «Nasha Saratovskaya guberniya», ili Kak Petya puteshestvoval po g. Saratovu i chto on uznal o Saratovskoy gubernii: kratkie, illyustrirovannye svedeniya po istorii i geografii Saratovskoy gubernii, primenitel'no k programmam nizshikh uchebnykh zavedeniy [“Our Saratov Region”, or How Petya Travelled through the City of Saratov and What He Learned about Saratov Region: Short Illustrated History and Geography of Saratov Region in Respect to Programs of Primary Schools]. Saratov, Par. tipolitogr. S. M. Panin Publ., 1915. IV, 76 p. (in Russian).
8. *O kul'turno-obrazovatel'nom projekte «Kul'turnyy dnevnik shkol'nika Saratovskoy oblasti»* (About Cultural-Educational Project “Cultural Diary of Saratov Regional Schoolchild”). Available at: <https://soiro.ru/content/kds/o-proekte> (accessed 15 January 2020) (in Russian).
9. Likhachev D. S. Area Study as Science and Activity. In: Likhachev D. S. *The Russian Culture*. Moscow, Iskustvo Publ., 2000, pp. 159–173 (in Russian).
10. Khmelevskaya T. A. Work with Proper Nouns at Lessons of Russian in Primary School (Regional Aspect). In: L. I. Cheremisinova, ed. *Problemy filologicheskogo obrazovaniya: mezhvuz. sb. nauch. tr. po materialam Vseros. nauch. konf.* [Issues of Philological Education: The inter-university collection of scientific papers after All-Russian scientific conference]. Saratov, Saratovskiy istochnik Publ., 2019, pp. 133–140 (in Russian).
11. Cheremisinova L. I., Nikishina A. Yu. “Literary Streets of the City of Saratov” – Project Activity in Primary School. In: L. I. Cheremisinova, ed. *Problemy filologicheskogo obrazovaniya: mezhvuz. sb. nauch. tr. po materialam*



- Vseros. nauch. konf.* [Issues of Philological Education: The inter-university collection of scientific papers of All-Russian scientific conference]. Saratov, Saratovskiy istochnik Publ., 2019, pp. 86–93 (in Russian).
12. Morozova E. E., Isayeva O. A., Makarova L. N. Ecological-patriotic education of students (implementation of the Zelyonaya Avenue of Memory project). *Biologiya v shkole* [Biology at School], 2018, no. 2, pp. 39–45 (in Russian).
13. Zinov'yev P. M. Mathematical Projects at Primary School of Ethno-Cultural Direction. In: E. A. Aleksandrova, ed. *Etnokul'turnoye obrazovaniye v sovremennom mire: sb. nauch. st. po materialam Vseros. ochno-zaochnoy nauch.-metod. konf.* [Ethno-Cultural Education at Current-Day World: The collection of scientific papers after All-Russian scientific and methodical conference]. Moscow, Pero Publ., 2017, pp. 755–759 (in Russian).
14. Faddeycheva T. I. Practical Tasks with Geometric Content on the Base of Area Study Material. In: E. A. Aleksandrova, ed. *Etnokul'turnoye obrazovaniye v sovremennom mire: sb. nauch. st. po materialam Vseros. ochno-zaochnoy nauch.-metod. konf.* [Ethno-Cultural Education at Current-Day World: The collection of scientific papers after All-Russian scientific and methodical conference]. Moscow, Pero Publ., 2017, pp. 238–244 (in Russian).

Поступила в редакцию 01.03.2021, после рецензирования 16.04.2021, принята к публикации 13.06.2021
Received 01.03.2021, revised 16.04.2021, accepted 13.06.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 270–274
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 270–274

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-270-274>

Научная статья
УДК 37.01



Требования к студентам в гуманистическом образовательном пространстве

Е. А. Максимова

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

Максимова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, maksimolena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5677-3780>

Аннотация. Целью представленного в статье исследования является выявление закономерности изменения предъявляемых к студентам требований в зависимости от уровня развития общества. Его актуальность обусловлена необходимостью привести в соответствие требования, предъявляемые к студентам в образовательном процессе, с характером профессиональных задач, который, в свою очередь, обусловлен концептуальной основой деятельности специалистов в обществе интеллектуального труда. Приведены ключевые характеристики деятельностно-компетентностной основы профессиональной деятельности. Предполагается, что число занятых интеллектуальным трудом будет возрастать, в связи с чем подчеркивается важность для потенциальных работников быть готовыми к многофункциональности, ротации, непрерывному повышению квалификации. Приведен пример становления транспрофессионального обучения, ориентированного на достижение этой цели. Перечислены этапы организации данного процесса в зарубежных колледжах. Прикладной аспект проблемы актуализации предъявляемых к студентам требований может быть реализован поэтапно начиная с профориентации старшеклассников посредством их мотивации к развитию критического мышления, освоению приемов работы с информацией, получению опыта разработки командных проектов. В период обучения в вузе он находит продолжение в формировании универсальных и общекультурных компетенций будущих специалистов различных общественных практик.

Ключевые слова: гуманистическое образовательное пространство, деятельностно-компетентностная основа деятельности, общество интеллектуального труда, профессиональная задача

Для цитирования: Максимова Е. А. Требования к студентам в гуманистическом образовательном пространстве // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 270–274. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-270-274>

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

Article

Requirements to the students in humanistic educational environment

E. A. Maksimova

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

Elena A. Maksimova, maksimolena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5677-3780>

Abstract. The purpose of the research presented in the article is to reveal the dependence of the changes in the requirements to students on the level of the development of the society. Its topicality is connected with the necessity to match the requirements to the students in the educational process and the character of professional tasks that would be solved by them in the future. The tasks, in their turn, are determined by the concept of labour in the intellectual labour society. The key characteristics of the activity-competence basis of professional activity are shown. It is supposed that the number of people involved in intellectual labour will continue to grow. Hence, it is emphasized that specialists working under such conditions should be ready for multifunction, for rotation, for improving their qualification. An example of transprofessional education aimed at achieving this goal is supplied. The main stages of its organization in foreign colleges are enumerated. The practical aspect of the problem of actualization of the requirements to the students can be fulfilled step by step. It begins with the professional orientation of the senior form students through motivating them to develop critical thinking, to master information processing methods, to get experience in command projecting. In the period of professional education in higher educational establishments it continues as formation of universal and general cultural competence of would-be specialists of different spheres of activity.

Keywords: humanistic educational environment, activity-competent background of professional practice, intellectual labour society, professional task

For citation: Maksimova E. A. Requirements to the students in humanistic educational environment. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 270–274 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-270-274>

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



Введение

Развитие общества, смена технологических укладов, социально-культурные преобразования, появление новых способов коммуникации, нарастание объема информации и скорости ее распространения изменяют привычную модель профессиональной деятельности работников любой общественной практики и производства. Утверждение деятельностно-компетентностной основы профессиональной деятельности в качестве доминирующей означает, что в характере профессионального мышления, равно как и в актуальном способе организации профессиональной деятельности, преобладают характеристики деятельностной парадигмы, а целью профессионального развития является компетентностная парадигма.

Изменяется как содержание труда, так и характер профессиональных задач. Требования к знаниям носят всеобщий характер, в большинстве областей профессиональной занятости необходима компьютерная грамотность. Роботизация производства увеличивает число занятых интеллектуальным трудом работников. Для управления автоматизированными производственными процессами необходимы комплексные знания и навыки. Таковы характеристики профессиональной деятельности. Система профессионального образования реагирует на них изменением содержания образования, способов его освоения, предъявлением новых требований как к преподавателям, так и к студентам. Рассмотрим, как новая концепция профессиональной деятельности влияет на предъявляемые к студентам требования.

Разработанность проблемы взаимосвязи требований к студентам и образовательной среды в научной литературе

Проведенный анализ показал, что проблема взаимной обусловленности предъявляемых к студентам требований, с одной стороны, и характеристик социокультурного пространства – с другой является весьма значимой для современных исследователей, поскольку проработаны многие ее аспекты.

Так, например, А. С. Андрюнина отметила влияние социокультурной среды на формирование профессиональной аксиологии студентов. На примере будущих педагогов профессионального образования она показала, что для современных студентов значимы проективные методики профессионального становления, предполагающие активное включение студентов в образовательный процесс [1]. Т. Г. Анисимова обратила внимание, что реалии общества всегда оказывают влияние на процесс адаптации студенческой молодежи. В частности, она наметила ряд направлений для

активизации процесса адаптации студентов в обществе. Это активное их вовлечение в социально-культурную деятельность, расширение сферы их интересов, диверсификация педагогического взаимодействия студентов и преподавателей и ряд других [2].

Иная концепция взаимодействия развивающегося общества и личности предложена Е. Е. Бочаровой. Она рассматривает характеристики личности не как результат социального и социально-экономического преобразования, а как его исходную точку [3]. С этой точки зрения предъявляемые к студентам требования должны носить опережающий характер, предвосхищать развитие общества в ближайшем будущем.

Н. Ю. Калашникова доказала, что не только социокультурные условия в обществе, но и непосредственно воспитательная среда вуза влияет на личностно-профессиональное становление будущих специалистов. В частности, отмечено, что воспитательная среда вуза многомерна и делает избирательным отношение к действительности, добровольное принятие жизненных ценностей, выбор субъективной позиции [4]. С. В. Пачина исследовала преемственность традиций воспитания студентов в российском и советском высшем образовании первой трети XX века. Она обратила внимание, что, несмотря на противоречивый и драматичный характер переживаемой обществом того времени трансформации, черты преемственности в воспитании студентов прослеживались весьма отчетливо. Это утилитарная направленность воспитательного процесса, его сословно-классовый характер и политизированное содержание. Для нас важны идеи детерминированности воспитательного процесса государственной необходимостью, а также взаимосвязи социальной жизни с протекающими в науке и экономике процессами [5].

Е. А. Александрова акцентировала внимание на взаимности требований к педагогам и обучающимся: молодое поколение становится менее восприимчивым к традиционным образовательным приемам, что актуализирует поиск наиболее эффективных воспитательных средств [6]. Анализируя требования к студентам в гуманистическом образовательном пространстве, мы подразумеваем, что и преподаватели профессиональной школы должны быть готовы эффективно взаимодействовать с меняющимися студентами.

Некоторые авторы акцентируют практическую составляющую данной проблемы. Так, Д. С. Савченко провела исследование процесса формирования гражданской ответственности студентов. Эмпирически подтвержденные выводы свидетельствуют о связи исторического сознания и гражданской ответственности молодежи: оторванность от истории государства формирует примитивные формы гражданской ответственности студентов [7]. В кон-



тексте настоящего исследования значимо, что формирование активной гражданской позиции и патриотического сознания, декларируемых в качестве приоритетных направлений воспитательной работы в профессиональной школе, требует опоры на генетическую связь образования и социально-культурные закономерности развития общества.

Схожее направление разрабатывает Н. А. Гаврилова. Она выделила ряд качеств, отличающих студентов с активной гражданской позицией – способность к критическому анализу, ответственность, инициативность, способность к преобразовательной деятельности и ряд других [8]. Н. К. Зайцева одним из условий эффективной адаптации студентов в динамически развивающемся социуме называет готовность к непрерывному образованию [9].

Несмотря на достаточную проработанность проблемы, в научной литературе ряд ее аспектов остался на периферии научного интереса. В частности, полезно узнать, как социально-экономические и социокультурные процессы, обуславливающие состояние общества, влияют на требования, предъявляемые к современным студентам.

Характеристики профессиональной деятельности в обществе интеллектуального труда

По замечанию Д. Нейсбита, наиболее яркими тенденциям развития организации труда в современном обществе являются увеличение количества многофункциональных работников, ротация персонала, непрерывное повышение требований к их квалификации [10]. Они решают задачи разного уровня сложности. Оперативные задачи непосредственно связаны с выполняемыми действиями. Решение тактических задач возможно при цельном представлении о предмете труда. Возможность решения гностических и исследовательских задач появляется при замене цельного представления о предмете труда целостным. Разведение терминов «цельный» и «целостный» имеет принципиальное значение: целостность предполагает множество внутренних связей между элементами и структурно сложна, в то время как цельность – это единство, неразделенность на компоненты.

Характер профессиональной коммуникации также претерпел существенное изменение. Преобладающим способом организации производственного процесса становится проект. Разработка проекта – это постоянная смена мобильных команд, в которых эффективная коммуникация (как устная, так и письменная) является образующим элементом. Мотивация сотрудников для участия в командных проектах отличается от мотивации сотрудников традиционной линейной организации производства. Т. Е. Андреева заключила, что в обществе интеллектуального труда преобладают мотивы самореализации и признания, в то время

как у занятых физическим трудом преобладают мотивы стабильности [11]. В. Л. Иноземцев еще более обобщает свои наблюдения: в современном обществе актуализируется тенденция к усилению нематериальных мотивов [12]. Косвенным подтверждением истинности этого вывода можно считать активное развитие волонтерских организаций, которые не только представляют собой социокультурный феномен или фактор воспитания молодежи, но и являются формой занятости, что непосредственно связано с профессиональной деятельностью [13–15]. Наблюдается ситуация, при которой работник любой производственной, коммерческой или общественной практики вовлечен в широкий социальный контекст, границы его профессиональной принадлежности раздвинуты. Это имеет как антропологическую, так и организационную составляющую. С точки зрения изменения предъявляемых к студентам требований значимо то, что будущие специалисты должны быть готовы выходить за границы профессиональной принадлежности в аспекте как антропологических идей, так и идей транспрофессионализма.

Репрезентация содержания труда в концепции транспрофессионального образования

Стремление решить актуальную задачу, стоящую перед преподавателями как среднего профессионального, так и высшего образования, подготовить студентов к условиям профессиональной деятельности на стыке профессиональных областей привело к появлению ряда перспективных концепций, в том числе межпрофессионализма, мультипрофессионализма и транспрофессионализма. Дж. Пауэлл и А. Пикар развивают идеи межпрофессионализма и мультипрофессионализма. Они отметили независимость данных практик, их видимое объединение только на коммуникативном уровне [16]. Благодаря развитию средств коммуникации взаимодействие специалистов в разных областях действительно легко организовать, например для разовых консультаций при разработке проекта. Внешне такое взаимодействие может быть представлено как межпрофессиональное, но по сути деятельность сохраняет монопрофессиональный характер.

Иные характеристики имеет деятельность при транспрофессиональном подходе. Авторы монографии «Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности» связывают транспрофессионализм с интегральными качествами субъекта, эффективно работающего в динамически изменчивой социально-профессиональной среде [17]. Значимо то, что транспрофессионализм исследуется как целостное качество, и доказана возможность его развития при целостном освоении предмета профессиональной деятельности.



Р. М. Харден развивает эволюционный подход к становлению транспрофессионального образования. Он описал одиннадцать ступеней, последовательное прохождение которых содействует становлению транспрофессионального образования: изолированное обучение – фокусирование на каждой профессии отдельно; осведомленность – информированность о содержании обучения смежным профессиям, но отсутствие взаимодействия составителей учебных программ; консультация – знакомство с содержанием учебных дисциплин смежных профессий; рестрикция – дополнение унипрофессиональных курсов отдельными темами из иных профессиональных программ; временная координация – спорадические совместные занятия студентов нескольких направлений; совместное участие – совместное обучение студентов разных направлений по дисциплинам одной части курса; согласование – изучение целых тем имеет мультипрофессиональный характер, но курс в целом остается унипрофессиональным; комплементарные программы – параллельное существование мультипрофессиональных и унипрофессиональных программ; мультипрофессионализм – акцент на мультипрофессиональном содержании, с тематическим построением дисциплин по монопрофессиональному принципу; межпрофессионализм – изучение темы с разных профессиональных позиций; транспрофессионализм – использование практик реального мира как основание для отбора содержания образования для студентов [18].

В отличие от практико-ориентированного подхода Р. М. Хардена П. В. Малиновский понимает транспрофессионализм не как организацию учебного процесса, а как способность связывать представителей разных профессий для решения комплексных задач [19]. Такой подход имеет непосредственное отношение к предъявляемым к студентам требованиям. Предполагается, что студенты должны сфокусироваться на формировании универсальных компетенций (системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа, коммуникация, саморазвитие, безопасность жизнедеятельности). Общепрофессиональные и профессиональные компетенции формируются уже в оболочке компетенций универсальных, объединяющих все области образования и создающих среду, основу для взаимопонимания специалистов различных производственных, коммерческих, социальных практик.

Заключение

Создаваемое гуманистическое образовательное пространство с характерными для него акцентами на субъектной позиции обучающегося,

на создании возможностей для удовлетворения его многообразных образовательных и личностных запросов обуславливает предъявление к студентам ряда требований, нехарактерных для предыдущих этапов развития системы профессионального образования. Прежде всего это готовность работать в командах сменного состава для решения задач, что воспроизводит практику разработки проектов на современных предприятиях. Также это умение устанавливать междисциплинарные связи, что соответствует необходимости иметь целостный взгляд на предмет своего труда. В целом чем более выражена комплексность профессиональных задач, тем более ожидаемы проявления «самости» в образовании, субъективизация их участия в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Андрюнина А. С. Формирование профессиональных ценностей у будущих педагогов дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2013. 195 с.
2. Анисимова Т. Г. Социальная адаптация студенческой молодежи в условиях современного российского общества: дис. ... д-ра социол. наук. Краснодар, 2016. 364 с.
3. Бочарова Е. Е. Личность как субъект социализации в условиях изменяющегося общества // Перспективы науки. 2012. № 10 (37). С. 27–30.
4. Калашишникова Н. Ю. Воспитательная среда вуза как фактор личностно-профессионального становления студентов: дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2007. 192 с.
5. Пачина С. В. Педагогическое обеспечение преемственности в воспитании студенчества в отечественном высшем образовании первой трети XX века: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. 203 с.
6. Александрова Е. А. Эволюция методов и приемов воспитания: 1917–2017 гг. // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 6. С. 7–12.
7. Савченко Д. С. Особенности формирования гражданской ответственности студентов в современной России: дис. ... канд. социол. наук. СПб., 2013. 178 с.
8. Гаврилова Н. А. Становление гражданской позиции студента университета: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2017. 250 с.
9. Зайцева Н. К. Педагогические условия социальной адаптации будущих учителей в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2011. 274 с.
10. Нейсбит Д. Мегатренды / пер. с англ. М. Б. Левина. М. : АСТ ; Ермак, 2003. 380 с.
11. Андреева Т. Е. Особенности мотивации работников интеллектуального труда: первичные результаты исследования // Российский журнал менеджмента. 2010. Т. 8, № 2. С. 47–68.
12. Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. М. : Логос, 2000. 302 с.



13. Певная М. В. Волонтерство как социальный феномен: управленческий подход : автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Нижний Новгород, 2016. 42 с.
14. Акимова Е. В. Педагогическое волонтерство в деятельности детско-молодежных объединений: дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2006. 177 с.
15. Трохина А. В. Занятость волонтеров в России: формирование и регулирование: дис. ... канд. экон. наук. М., 2012. 166 с.
16. Powell J., Pickard A. Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and trans-professionalism // 30th Annual Conference ATEE. 22–26 October 2005. Amsterdam, 2005. P. 417–421. URL: <http://www.atee2005.nl/download/papers.2005> (дата обращения: 10.03.2020).
17. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности / под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2019. 142 с. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0668-6> (дата обращения: 27.02.2020).
18. Harden R. M. AMEE guide No. 12: Multiprofessional education: Part 1 – effective multiprofessional education: a three-dimensional perspective // *Medical Teacher*. 1998. Vol. 20, iss. 5. P. 402–408. DOI: 10.1080/01421599880472
19. Малиновский П. В. Транспрофессионализм как критерий эффективности управления человеческим потенциалом. URL: <http://www.shkp.ru/lib/actions/ss/malinovsky/> (дата обращения: 10.03.2020).
7. Savchenko D. S. Peculiarities in Forming Students' Citizenship in Modern Russia. Diss. Cand. Sci. (Sociol.). St. Petersburg, 2013. 178 p. (in Russian).
8. Gavrilova N. A. Developing University Students' Civic Consciousness. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Orenburg, 2017. 250 p. (in Russian).
9. Zaytseva N. K. Pedagogic Conditions of Future Teachers' Social Adaptation in System of Continuing Professional Learning. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Volgograd, 2011. 274 p. (in Russian).
10. Naisbitt J. *Megatrends : Ten new directions transforming our lives*. New York, Warner books, 1984. 333 p. (Russ. ed.: Neysbit D. *Megatrendy*. Moscow, AST Publ., Ermak Publ., 2003. 380 p.).
11. Andreyeva T. E. Peculiarities in Motivating Workers of Intellectual Labor: Primary Results of Research. *Russian Management Journal*, 2010, vol. 8, no. 2, pp. 47–68 (in Russian).
12. Inozemtsev V. L. *Sovremennoe postindustrial'noe obshchestvo: priroda, protivorechiya, perspektivy* [Modern Postindustrial Society: Nature, Contradictions, Promises], Moscow, Logos Publ., 2000. 302 p. (in Russian).
13. Pevnaya M. V. Volunteering as Social Phenomenon: Managerial Approach. Thesis Diss. Dr. Sci. (Sociol.). Nizhny Novgorod, 2016. 42 p. (in Russian).
14. Akimova E. V. Pedagogical Volunteering in Children and Youth Organizations. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Ryazan, 2006. 177 p. (in Russian).
15. Trokhina A. V. Volunteers Employment in Russia: Formation and Regulation. Diss. Cand. Sci. (Econ.). Moscow, 2012. 166 p. (in Russian).
16. Powell J., Pickard A. Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and transprofessionalism. In: 30th Annual Conference ATEE. 22–26 October 2005. Amsterdam, 2005. P. 417–421. Available at: <http://www.atee2005.nl/download/papers.2005>. (accessed 10 March 2020) (in English).
17. Zeyer E. F., Tret'yakova V. S., eds. *Transprofessionalizm sub'yektiv sotsial'no-professional'noy deyatel'nosti; monografiya* [Transprofessionalism of Subjects of Socio-Professional Activity]. Ekaterinburg, RGPPU Publ., 2019. 142 p. Available at: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0668-6> (accessed 27 February 2020) (in Russian).
18. Harden R. M. AMEE guide No. 12: Multiprofessional education: Part 1 – effective multiprofessional education: a three-dimensional perspective. *Medical Teacher*, 1998, vol. 20, iss. 5, pp. 402–408. DOI: 10.1080/01421599880472
19. Malinovskiy P. V. *Transprofessionalizm kak kriteriy effektivnosti upravleniya chelovecheskim potentsialom* (Transprofessionalism as Criterion of Effective Management of Human Potential). Available at: <http://www.shkp.ru/lib/actions/ss/malinovsky/> (accessed 10 March 2020) (in Russian).

References

1. Andryunina A. S. Forming Professional Values of Future Preschool Teachers. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Ekaterinburg, 2013. 195 p. (in Russian).
2. Anisimova T. G. Students Youth's Social Adaptation in Conditions of Modern Russian Society. Diss. Dr. Sci. (Sociol.). Krasnodar, 2016. 364 p. (in Russian).
3. Bocharova E. E. Personality as a Subject of Socialization in Changing Society. *Science Prospects*, 2012, no. 10 (37), pp. 27–30 (in Russian).
4. Kalashnikova N. Yu. Educational Environment of Higher Educational Establishment as Factor Students' Personal and Professional Development. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Chita, 2007. 192 p. (in Russian).
5. Pachina S. V. Pedagogical Provision of Succession in Education of Students in National Higher Education of the 1st third of XX Century. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 2009. 203 p. (in Russian).
6. Aleksandrova E. A. Evolution in Methods and Ways of Teaching 1917–2017. *Siberian Pedagogical Journal*, 2017, no. 6, pp. 7–12 (in Russian).

Поступила в редакцию 01.12.2020, после рецензирования 10.03.2021, принята к публикации 13.05.2021

Received 01.12.2021, revised 10.03.2021, accepted 13.05.2021



ПРЕДСТАВЛЯЕМ КНИГУ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 275–278

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 275–278

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-275-278>

Book Review

Book Review: Psychology of young people's social activity. Under the editorship of Rail Munirovich Shamionov. Moscow, Publishing house "Pero", 2020. 200 pages. 1,9 Mb [Electronic publication]

A. R. Vagapova

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

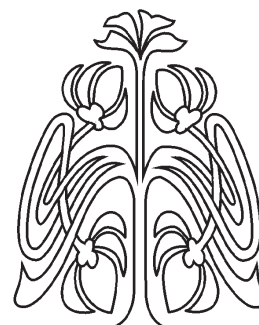
Alfiya R. Vagapova, Al_fiya@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2720-7656>

Abstract. It is an issue of great importance and necessity to study phenomenology of modern people's social activity within the context of perceiving it as a source of transformation of oneself and of society as a whole. Changes in certain forms of manifestation of social activity, as well as the locus of its orientation are conditioned by the interaction between many factors pertaining to multi-level order, which are integrated into the dynamic regulatory-functional system, reveal peculiarities of social changes, and, at the same time, reflect the general socio-historical context. The monograph written by a group of authors (R. M. Shamionov, M. V. Grigoryeva, I. V. Arendachuk, E. E. Bocharova, N. V. Usova, M. A. Klenova, A. A. Sharov, A. I. Zagranichny) presents the results of theoretical and empirical studies of the phenomenology, mechanisms and factors of young people's social activity according to provisions of the system-diachronic approach, which is being actively developed by Professor R. M. Shamionov's scientific school. Varied empirical material helps to establish some facts that indicate contradictory trends of functional manifestation in the development and limitations of certain social activity forms in various life spheres, depending on the social and age status of an individual, conditions and stages of socialization, as well as the context of real and virtual environment. The team of authors made an attempt to develop and validate the tool for evaluating a person's adherence to various forms of social activity (R. M. Shamionov, I. V. Arendachuk, E. E. Bocharova, et. al.) and its components (R. M. Shamionov, M. V. Grigoryeva); to adapt and validate the questionnaire published in the English language called CYBA (Cyber-aggression Questionnaire for Adolescents, D. Álvarez-García, A. Barreiro-Collazo, J. C. Núñez, A. Dobarro) on the Russian-speaking sample (A. A. Sharov), which allowed to record destructive practices of social activity, which were implemented in the virtual environment. The team of authors would like to express hope that the monograph can serve as a tool to clarify some of the aspects of social activity and social behavior of modern young people and can be useful for students and graduate students, whose academic work is related to young people's social activity.

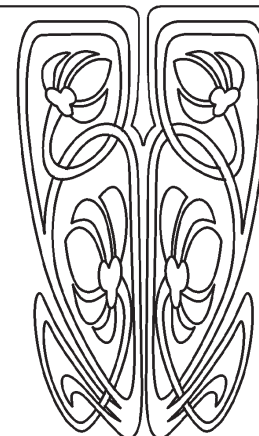
Keywords: monograph, young people's social activity, system-diachronic approach, forms of social activity, factors and mechanisms of determination

For citation: Vagapova A. R. Book Review: Psychology of young people's social activity. Under the editorship of Rail Munirovich Shamionov. Moscow, Publishing house "Pero", 2020. 200 pages. 1,9 Mb [Electronic publication]. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 275–278 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-275-278>

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



**КРИТИКА
И
БИБЛИОГРАФИЯ**





УДК 316.61

Рецензия на книгу: Психология социальной активности молодежи / под ред. Р. М. Шамионова. Москва : Издательство «Перо», 2020. 200 с. 1,9 Мб [Электронное издание]

А. Р. Вагапова

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

Вагапова Альфия Равиловна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Al_fiya@bk.ru

Аннотация. Изучение феноменологии социальной активности современного человека необходимо в контексте понимания ее как источника преобразования самого себя и общества в целом. Изменение тех или иных форм проявления социальной активности, локус ее направленности обусловлены взаимодействием множества факторов разноуровневого порядка, интегрированных в динамическую регулятивно-функциональную систему, раскрывающих особенности общественных изменений, отражая при этом и общий социально-исторический контекст. В монографии авторского коллектива (Р. М. Шамионов, М. В. Григорьева, И. В. Арендачук, Е. Е. Бочарова, Н. В. Усова, М. А. Кленова, А. А. Шаров, А. И. Заграничный) изложены результаты теоретических и эмпирических исследований в области феноменологии, механизмов и факторов социальной активности молодежи в соответствии с положениями системно-диахронического подхода, активно разрабатываемого научной школой профессора Р. М. Шамионова. На разном эмпирическом материале установлены факты, свидетельствующие о противоречивых тенденциях функционального проявления в развертывании и ограничении тех или иных форм социальной активности в различных жизненных сферах в зависимости от социально-возрастного статуса личности, условий и этапов ее социализации, контекста реальной и виртуальной среды. Авторским коллективом предпринята попытка разработки и валидизации инструмента оценки приверженности личности различным формам социальной активности (Р. М. Шамионов, И. В. Арендачук, Е. Е. Бочарова и др.) и ее компонентов (Р. М. Шамионов и М. В. Григорьева), адаптации и валидизации англоязычного опросника СУВА (Cyber-aggression Questionnaire for Adolescents, D. Álvarez-García, A. Barreiro-Collazo, J. C. Núñez, A. Dobarro) на русскоязычной выборке (А. А. Шаров), позволяющего зафиксировать деструктивные практики социальной активности, реализуемые в виртуальной среде. Авторский коллектив выражает надежду, что монография позволит прояснить некоторые аспекты социальной активности и социального поведения современной молодежи и будет полезной студентам и аспирантам, а также специалистам, чья деятельность связана с социальной активностью молодежи.

Ключевые слова: монография, социальная активность молодежи, системно-диахронический подход, формы социальной активности, факторы и механизмы детерминации

Для цитирования: Vagapova A. R. Book Review: Psychology of young people's social activity. Under the editorship of Rail Munirovich Shamionov. Moscow, Publishing house "Pero", 2020. 200 pages. 1,9 Mb [Electronic publication] [Вагапова А. Р. Рецензия на книгу: Психология социальной активности молодежи / под ред. Р. М. Шамионова. Москва : Издательство «Перо», 2020. 200 с. 1,9 Мб [Электронное издание] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 275–278. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-275-278>

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

Among modern works dedicated to social activity, there is a monograph that stands out. It is called "Psychology of young people's social activity" and was written by a team of authors from Saratov State University (M. V. Grigoryeva, I. V. Arendachuk, E. E. Bocharova, N. V. Usova, M. A. Klenova, A. A. Sharov, A. I. Zagranichny) under the editorship of Rail Munirovich Shamionov. It presents the results of a long-term and complex study of social activity, its factors and mechanisms of determination within the specifics of social, age-related and gender-related manifestation in various spheres of life activity.

Studying social activity of young people from the perspective of system-diachronic approach allowed the authors of the monograph to interpret it as "a source of development of an individual and group, due to the fact that, in its depth, the mastery of new ways of activity takes place, new skills are developed, value and meaning formations occur; they regulate behavior in a broad context, in the context of universal dispositions, which lead activity in a certain direction"

[p. 6]. Modern day social activity for young people is simultaneously a part of future activity of a higher order, when viewed from the point of view of scale, scope, meaning and search for one's mission.

The major advantage of the monograph is the analysis of social activity from the perspective of system-diachronic approach, which presupposes the "analysis of the time aspect of social activity and includes, first of all, its chronology, the consistency/inconsistency of the external and internal instances of personality, which is reflected in satisfaction/dissatisfaction with oneself, one's activity and the situation, and, secondly, temporal reconciliation/inconsistencies of personality and environment for implementation of activity, as well as the dynamics of adherence to various forms in relation to assessment of stability/instability of the subject's individual life and the factor of belonging" [p. 18].

The authors of the monograph have successfully solved one of the most complex procedural tasks, i.e. development of the technique aimed at registering various forms of social activity and the degree of their



manifestation (R. M. Shamionov, M. V. Grigoryeva, I. V. Arendachuk, E. E. Bocharova, N. V. Usova, M. A. Klenova, A. A. Sharov, A. I. Zagranichny), the scales of adherence to various forms of social activity, as well as the “Diagnostics of socially-oriented activity” (R. M. Shamionov and M. V. Grigoryeva), modification (by A. A. Sharov) of the questionnaire published in the English language and called CYBA “Cyber-aggression Questionnaire for Adolescents” (Universidad de Oviedo, D. Álvarez-García, A. Barreiro-Collazo, J. C. Núñez, A. Dobarro).

The content of the first chapter of the monograph (written by Professor R. M. Shamionov) gives a brief retrospective outline of the history of development of the problem of personal and group social activity in Russian and international psychology, a description of the “effects” of implementation of the system-diachronic approach to the study of the problem of interest, a discussion of the empirical model of the structure of social activity, its relationship with subjective well-being, data from the analysis of the ratio of socio-psychological characteristics of a person, and personal adherence to various forms of social activity. Thus, for example, the author of the chapter shows that, in accordance with the system-diachronic approach, the regulatory role of social activity is played by various instances of personality, the most important among which being the system of value orientations. It was revealed that real social activity is closely related to subjective representations linked to social activity. The author comes to the conclusion that “implementation of the system-diachronic approach allows to analyse social activity not only from the point of view of identifying its structure, component composition and dynamics, but also from the point of view of its multidirectionality, hierarchy, as well as the diachrony of its regulators and adherence to various forms” [p. 24].

In the second chapter (written by Professor M. V. Grigoryeva) the readers can familiarize themselves with the results of the study of the basic incentive mechanism, conditions of socialization as factors of individual social activity with subsequent description of situational and individual factors of individual and group social activity. The author of the chapter analyzes personal and group social activity from three perspectives: “as the experience of interaction between a person and a specific social group in the past; the content of this interaction in the present; anticipation of the direction, content and results of this interaction in the future” [p. 40]. It is interesting to review the results of the study of social activity motives, undertaken by M. V. Grigoryeva, which indicate that social activity of American and German youth is consistent and traditional, its focus is associated with self-realization, integration into society and creation of a reliable close social environment, unlike the Russian youth, whose social activity is characterized by contradictions, since

the motives of its actualization are individualistic motives, as well as the motives of comfort and satisfaction of basic and material needs.

The third chapter (written by associate professor I. V. Arendachuk) covers the results of the research into peculiarities of social activity manifestation forms among young people belonging to various age groups, how these forms are manifested in the context of value and meaning-related orientations, as well as subject-activity determinants. An interesting point for the reader concerns the results of the comparative analysis of social activity and forms of its manifestation in representatives from different age groups: 15–17, 18–21, and 22–25 years old. The author recorded the dynamics of activity forms, the strength and orientation of activity depending on the dominant type of young people's activity (work-related, educational and professional). According to I. V. Arendachuk's data, social activity of student youth is to a greater extent determined by characteristics of activity, rather than by subjective characteristics of personality.

The content of the fourth chapter (written by associate professor E. E. Bocharova) unveils the role of perfectionism in the actualization/deactualization of social activity and its forms. The author's primary contribution is the interpretation of the phenomenon of perfectionism from the socio-psychological perspective with its subsequent correlation with various forms of social activity, depending on the social status and age of young people. The author of the chapter specifies the role of perfectionism in the manifestation of various forms of activity: in case of fixing the internal locus of perfectionism, we can observe an unfolding socio-economic activity of an individual and limitation of educational, spiritual, protest and subcultural forms of activity. In case of fixation external locus of perfectionism, we can observe initiation of subcultural activity in young people accompanied by limitation of activity associated with educational and developmental activities. The significance of this study is undeniable: for example, in the course of work with young people, it is necessary to take into account the degree of adequacy of the requirements put forward by the subject to himself / herself and the results of one's actions in various forms of one's activity, one's ability to objectively assess his/her capabilities and recognize the limitations, which are natural for a person.

Chapter five (written by associate professor N. V. Usova) covers the results of the study of socio-demographic and psycho-dynamic determinants of orientation of social activity under the conditions of social and work-related uncertainty. According to the author of the chapter, direction of social activity is not determined by individual psycho-dynamic features, but rather by their successful combination. For example, subjects of altruistic activity are characterized by communicative ergicity and the



subject's ability to think in a highly flexible manner, to make easy transitions from one form of thinking to another is characteristic of the leisure-communicative orientation of social activity. N. V. Usova's attention to the concept of social passivity, which is caused by social tension and frustration that arise as a result of unfulfilled hopes, is worth mentioning. The degree of manifestation of destructive behavioral activity is conditioned by unconscious motivation, moreover, in females it is supported by such personality traits as hyperthymia and demonstrativeness, while in males it is reinforced by negative emotions and increased aggressiveness. An indisputable contribution of the author, which is supported by the results of the empirical study, is the substantiation of a multilevel model of socio-political activity of young people. It has a complex configuration: the degree of involvement of an individual in the system of socio-political relations, the direction of socio-political activity, the form that reflects the influence of socio-political activity on an individual.

Chapter six (written by associate professor M. A. Klenova) covers the specifics of young people's socio-political and protest activity. The year 2020 was marked by unrest, discontent (trolling, bullying, discussion of the epidemiological situation, etc.), outbursts of social tension. According to data presented by the author of the chapter, subjects with high rates of negativism are characterized by down-to-earth thinking and rigidity of attitudes, etc. In the course of communication, they demonstrate willfulness, intractability, envy, negative attitudes towards others, and readiness for antisocial actions. M. A. Klenova comes to the conclusion that young people with oppositional preferences are characterized by the low level of communicative potential, self-control and self-regulation. In addition, they have an attitude towards failure and bad luck. Individuals with high level of escapism are distinguished by their dependence on the opinions of people around them and susceptibility to external control. The diachrony revealed by the author is important: on the one hand, such young people show a tendency to obey any authorities, have a deep level of conformity and dependence, but, on the other hand, they are responsible and have characteristic leadership qualities and independence. The author comes to the conclusion that the stronger the basic belief in the benevolence of the surrounding world is expressed, the more preference in social and political activity young people give to the motive of interest, i.e. trust in society gives rise to interest in participation in political processes, which is not observed in relation to protest activity.

Chapter seven (written by associate professor A. A. Sharov) presents the results of the study of

deviant behavior in the real and virtual environment within the structure of individual and group social activity. The author makes an attempt to find the "edge" in the structure of social activity of a person with deviant behavior, which he/she implements in real life (insults, spending time outside one's home aimlessly, various manifestations of auto-aggression, suicide, fanaticism, etc.) and in virtual reality (offensive comments, use of the Internet for improving one's financial status, slander, disclosure of personal information, supporting the ideas of xenophobia, violence). As a result, A. A. Sharov comes to disappointing conclusions that regardless of the environment for implementation of deviant behavior, one deviation is a trigger or catalyst for another; real deviant activity in males is manifested to a higher degree, while in females both types of deviant activity are equally manifested. Defamation and harassment are more typical of individuals aged from 18 to 21, rather than young people aged 22–25.

The content of chapter seven of the monograph (written by A. I. Zagranichny) reveals the phenomenon of interconnection between discriminatory attitudes and protest activity. The mechanism of actualization of such interconnection is transformation of internal disagreement, rejection or defiance into a public protest. The author establishes the empirical fact, which states that participation in protest activity based on discriminatory attitudes can also enhance them through interaction with like-minded people, which is based on the open expression of attitudes of this kind. The study substantiates the conclusion that the level of compliance with social norms has a direct positive interconnection with the frequency of transfer of activity from one environment to another (virtual-real environment).

In conclusion we would like to point out the applied aspect of the problem under study, which can find practical application in the work of counseling services of educational institutions and organization of social work for young people.

References

1. Shamionov R. M., ed. *Psikhologiya sotsial'noy aktivnosti molodezhi* (Psychology of Young People's Social Activity). Moscow, Pero Publ., 2020. 200 p. 1,9 Mb. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44521792> (accessed 13 January 2021) (in Russian).

Библиографический список

1. Психология социальной активности молодежи / под ред. Р. М. Шамионова. М. : Перо, 2020. 200 с. 1,9 Мб. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44521792> (дата обращения: 13.01.2020).

Поступила в редакцию 01.03.2021, после рецензирования 16.04.2021, принята к публикации 13.06.2021
Received 01.03.2021, revised 16.04.2021, accepted 13.06.2021



ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 279–280

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 279–280

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-279-280>

Материалы конференции

Страховские чтения – 2021: международная научная конференция

А. А. Голованова , М. А. Кленова

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

Голованова Анна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, ann-gola@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5945-7767>

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. Представлена информация о предстоящей 11–12 ноября 2021 г. международной научной конференции «Страховские чтения – 2021». Конференция продолжает традицию ежегодных Страховских чтений памяти основателя саратовской психологической школы, первого заведующего кафедрой психологии Саратовского государственного педагогического института профессора И. В. Страхова.

Ключевые слова: конференция, саратовская психологическая школа

Proceedings

Strakhov Readings – 2021: International Scientific Conference

А. А. Golovanova , М. А. Klenova

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

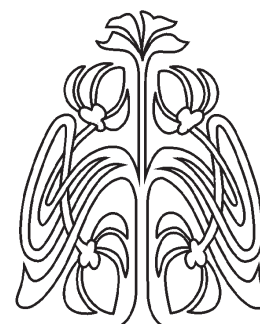
Anna A. Golovanova, ann-gola@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5945-7767>

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

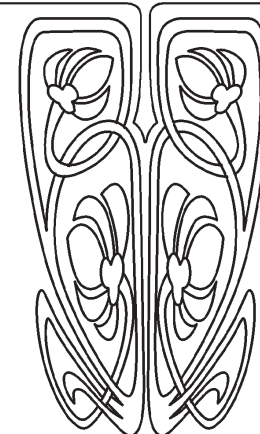
Abstract. The article provides information on the forthcoming international scientific conference “Strakhov Readings – 2021”, which will be held on November 11–12, 2021. The conference continues the tradition of holding annual Strakhov Readings in memory of the founder of Saratov Psychological School, the first head of the Department of Psychology of Saratov State Pedagogical Institute, Professor I. V. Strakhov.

Keywords: conference, Saratov Psychological School

История Страховских чтений насчитывает без малого три десятилетия и связана с именем выдающегося саратовского ученого профессора Ивана Владимировича Страхова. Отечественная наука в целом и психология в частности, конечно же, отражали те социальные потрясения и реформы, которыми изобилует XX век. И после периода жесткой критики и идеологического прессинга традиционной психологии в нашей стране в конце 1920-х – начале 1930-х гг., когда были утрачены прежние традиции зародившейся ранее саратовской психологии, именно приехавший перед войной



ПРИЛОЖЕНИЯ





и возглавивший кафедру психологии Саратовского педагогического института И. В. Страхов стал тем, кто поддержал и приумножил статус психологической науки Саратова. Иван Владимирович заложил новые направления исследований, под его научным руководством выросла целая плеяда известных саратовских психологов, психологические знания стали очень востребованы в педагогической практике, «провоцируя» как академические, так и прикладные исследования; он фактически создал свою особую саратовскую школу психологии.

Воздавая дань уважения большому ученому и свой сыновний долг, в начале 1990-х гг. сын И. В. Страхова Владимир Иванович учредил Страховские чтения как ежегодное научное мероприятие, объединяющее единомышленников, многие годы оставался идейным вдохновителем и организатором этой конференции, сумел в то непростое время наладить периодический выпуск материалов Страховских чтений, которые стали печатной трибуной для именитых и начинающих исследователей. Формат чтений менялся от довольно камерного клуба тех ученых, которые анализировали и переосмысливали работы И. В. Страхова, до широкой представительской научной площадки, на которой выступают ученые и практики из разных городов и стран, обсуждается самая разнообразная психологическая и междисциплинарная проблематика, делают свои первые шаги в науку студенты саратовских вузов.

11–12 ноября 2021 г. на факультете психолого-педагогического и специального образования состоится Международная научная конференция «Страховские чтения – 2021: современные проблемы социальной психологии личности». Данная конференция является продолжением ставших уже традиционными ежегодных конференций, посвященных трудам И. В. Страхова и его последователей.

Цель конференции – осмысление роли социокультурных истоков и научного содержания саратовской психологической школы И. В. Страхова в современном проблемном поле психологии, социологии, педагогики, философии.

Задачи конференции:

выявление ретроспективы и перспективы развития саратовской психологической школы; популяризация научного наследия основателя саратовской психологической школы;

вовлечение новых поколений исследователей в разработку научной проблематики, связанной с направлениями деятельности и научными интересами И. В. и В. И. Страховых.

Направления работы: проблемы позитивной психологии, субъект и личность в проблемном поле психологии, субъективное благополучие личности, качество жизни, социальная психология и акмеология; позитивная психология в образовании; психология литературного творчества; психология здоровья: феномен психологического здоровья; психолого-методические вопросы спорта и физической культуры; психолого-педагогические основы моделирования урока в современной школе; вопросы педагогического такта в свете профессионального стандарта учителя.

В этом году конференция пройдет в 29-й раз. Как всегда в последние годы, мы ожидаем достаточно широкой географии участников, исследовательских разработок как в традиционных, так и в новых направлениях, актуальных темах, отражающих современные тенденции развития саратовской, отечественной и зарубежной науки, высокой полемики специалистов в самых разных отраслях – психологов, педагогов, лингвистов, дефектологов, медиков, социологов, философов, искусствоведов. Ждем обмена опытом в формате мастер-классов. Закрепившейся за последние несколько лет традицией стал встроенный в Страховские чтения конкурс студенческих исследовательских работ, где заявляет о себе талантливая и увлеченная молодежь – учащиеся колледжей и вузов, бакалавры и магистранты.

Надеемся на плодотворную работу Страховских чтений – 2021. Желаем всем участникам нашей международной научно-практической конференции новых научных открытий, полезного и приятного коллегиального общения и успехов!