

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

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Серия: Акмеология образования.

Психология развития

2021

Том 10

Выпуск 4



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

ИЗВЕСТИЯ

САРАТОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
Новая серия



Научный журнал
2021 Том 10

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 4 (40)

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

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

Издается с 2012 года

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Капцов А. В., Акимов И. Б., Некрасова Е. В. Внутренняя структура способов выполнения учебных действий и стадий становления субъектности студентов 284

Гилемханова Э. Н., Хусаинова Р. М., Башлай Э. Х. Значимость базовых ценностей для субъектов образовательной среды как условие ее безопасности 295

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Almadi S. From being “disadvantaged” to becoming the most advantaged [Алмади Ш. От статуса «обездоленного» до наиболее преуспевающего] 306

Психология социального развития

Дробышева Т. В., Войтенко М. Ю. Восприятие города в разных группах детей – жителей мегаполиса: сравнительный анализ 314

Ромашева Ж. Ж., Калиниченко О. В., Малышев И. В. Связь базовых ценностей с эмиграционными установками российской молодежи 323

Фадеева Т. Ю. Психологические факторы родительского выгорания отцов и матерей 334

Николаев А. Н. Влияние профессиональной мотивации тренеров на характеристики их деятельности 344

Педагогика развития и сотрудничества

Пичкуров А. А. Профессиональное воспитание курсантов военных вузов 352

Ромм Т. А., Ромм М. В. Воспитание в цифровую эпоху 360

Иванов М. В. Модель организации социокультурных практик молодёжных приключений (на примере студенческого бала) 367

Приложения

Хроника научной жизни

Вагапова А. Р. Рецензия на книгу: Шамионов Р. М., Бочарова Е. Е., Бескова Т. В., Григорьева М. В., Усова Н. В., Кленова М. А., Тарасова Л. Е. Дискриминационные установки в современном мире 373

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-rf.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 16.12.21.
Подписано в свет 24.12.21.
Формат 60×84 1/8.
Усл. печ. л. 11,15 (12,0).
Тираж 500 экз. Заказ 138-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 именованного 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

- Kaptsov A. V., Akimov I. B., Nekrasova E. V.** The internal structure of the ways of performing learning actions and the stages of students' personal agency development 284

- Gilemkanova E. N., Khusainova R. M., Bashlay E. Kh.** Significance of basic values for subjects of the educational environment as a condition of their safety 295

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche Development

- Almadi S.** From being "disadvantaged" to becoming the most advantaged 306

Psychology of Social Development

- Drobysheva T. V., Voytenko M. Yu.** Perception of the city in different groups of children-residents of the megapolis: comparative analysis 314

- Romasheva Zh. Zh., Kalinichenko O. V., Malyshev I. V.** Connection between basic values and emigration attitudes of Russian youth 323

- Fadeeva T. Yu.** Psychological factors of parental burnout of fathers and mothers 334

- Nikolaev A. N.** The influence of coaches' professional motivation on characteristics of their activities 344

Pedagogy of Development and Cooperation

- Pichkurov A. A.** Professional development training of cadets at military universities 352

- Romm T. A., Romm M. V.** Teaching personal development in the digital age 360

- Ivanov M. V.** The organization model of socio-cultural practices of youth enrichment programs (as exemplified by a student ball) 367

Appendices

Chronicle of Scholarly Activities

- Vagapova A. R.** Book Review: Shamionov R. M., Bocharova E. E., Beskova T. V., Grigorieva M. V., Usova N. V., Klenova M. A., Tarasova L. E. Discriminatory Attitudes in the Modern World 373



**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”**

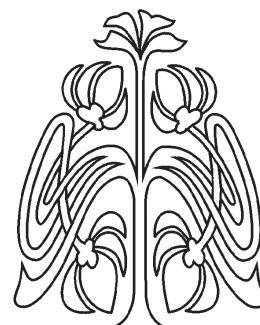
Editor-in-Chief – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

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

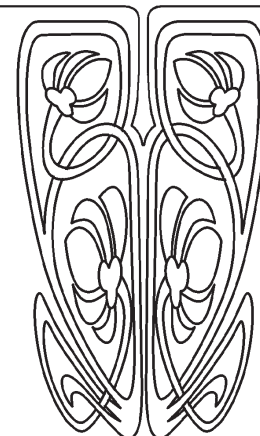
Executive Secretary – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

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. 4 (40). С. 284–294
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 284–294
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-284-294>

Научная статья
УДК 159.922

Внутренняя структура способов выполнения учебных действий и стадий становления субъектности студентов

А. В. Капцов¹ ✉, И. Б. Акимов², Е. В. Некрасова³

¹Московский городской педагогический университет, Самарский филиал, Россия, 443081, г. Самара, ул. Стара Загора, д. 76

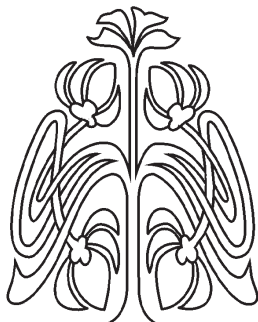
²Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, Самарский филиал, Россия, 443099, г. Самара, ул. Фрунзе, 144

³Тольяттинский государственный университет, Россия, 445020, г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14

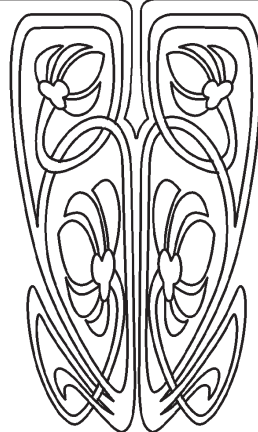
Капцов Александр Васильевич, доктор психологических наук, руководитель научно-исследовательского центра, avkaptsov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>

Акимов Игорь Борисович, кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебно-методической работе, fort077@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9356-9519>

Некрасова Екатерина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология», ekaterina-nekrasova-0782@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0174-2703>



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Аннотация. Актуальной проблемой педагогической психологии является выявление условий и факторов становления субъектности студентов. Одним из путей решения проблемы является построение адекватных математических моделей. Цель исследования заключается в обосновании применения мультимедиаторного анализа в моделировании фрактальной психолого-педагогической системы для описания способов и стадий становления субъектности студентов в учебной деятельности. *Предположительно* способы выполнения учебных действий как элементы стадий становления субъектности обучающихся играют роль как предикторов стадий становления субъектности, так и медиаторов, опосредующих взаимосвязь между способами и стадиями становления субъектности. Апробация мультимедиаторного анализа осуществлена в ходе исследования в трех учебных группах студентов 2–4-го курсов вуза, очной формы обучения (57 человек, средний возраст 20,6 года, $Sd = 2,4$ года; все девушки) и двух учебных группах студентов второго курса колледжа (40 человек, из них 39 юношей, возраст 17,5 лет $Sd = 0,71$). Прикладной аспект исследования заключается в выявлении внутренней структуры способов выполнения учебных действий и стадий становления субъектности студентов. Показана перспективность применения мультимедиаторного анализа в условиях применения современных статистических пакетов.

Ключевые слова: способы, стадии, становление субъектности, структура, мультимедиаторный анализ, моделирование

Информация о вкладе каждого автора. Капцов А. В. – методология исследования, концепция и дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста;



Акимов И. Б. – сбор и обработка материалов, анализ полученных данных студентов СПО, написание текста; Некрасова Е. В. – сбор и обработка материалов, анализ полученных данных студентов вуза, написание текста.

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 20-013-00238 «Фрактальная психолого-педагогическая модель становления субъектности обучающихся»).

Для цитирования: Капцов А. В., Акимов И. Б., Некрасова Е. В. Внутренняя структура способов выполнения учебных действий и стадий становления субъектности студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 284–294. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-284-294>

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

Article

The internal structure of the ways of performing learning actions and the stages of students' personal agency development

A. V. Kaptsov¹ ✉, I. B. Akimov², E. V. Nekrasova³

¹Samara branch of the State Autonomous educational institution of Moscow "Moscow City University", 76 Stara Zagora St., 443081 Samara, Russia

²Samara branch of the Saint Petersburg University of Humanities and Social Sciences, 144 Frunze St., 443099 Samara, Russia

³Tolyatti State University, 14 Belorusskaya St., 445020 Tolyatti, Russia

Alexander V. Kaptsov, avkaptsov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>

Igor B. Akimov, fort077@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9356-9519>

Ekaterina V. Nekrasova, ekaterina-nekrasova-0782@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0174-2703>

Abstract. The topical problem of pedagogical psychology is to identify the conditions and factors of students' personal agency development. One of the ways to solve the problem is to build adequate mathematical models. The *purpose* of the study is to justify the use of multimediator analysis in modelling a fractal psychological and pedagogical system so as to describe the ways and stages of students' agency development in the course of the study. *It is hypothesized* that ways of performing learning actions are considered as elements of the stages of learners' personal agency formation. And in this function they play a twofold role: they act both as predictors of the agency development stages and mediators that determine the interconnection between the ways and stages of the personal agency development. The test of the multimediator analysis was carried out in three groups of 2nd–4th-year university students, studying full-time (57 people; average age 20.6 years, Sd = 2.4 years; all females) and two groups of second-year students of college (40 people, 39 of them are boys, aged 17.5, Sd = 0.71). The practical application of the research results makes it possible to identify both the internal structure of the ways of performing learning activities and the stages of students' personal agency development. The prospects of using multimediator analysis with the help of modern statistical packages are shown.

Keywords: ways, stages, personal agency development, structure, multimediator analysis, modelling

Information on the authors' contribution. Kaptsov A. V. worked out the research methodology, the concept and the design of the study, carried out the analysis of the data obtained, and wrote the text; Akimov I. B. collected and processed the materials, analysed the data on students of the vocational training programmes, and wrote the text; Nekrasova E. V. collected and processed the materials, analysed the data on university students, and wrote the text.

Acknowledgements and funding. The study was carried out with the financial support of Russian Foundation for Basic Research grant No. 20-013-00238 "Fractal Psychological and Pedagogical Model of Students' Agency Formation".

For citation: Kaptsov A. V., Akimov I. B., Nekrasova E. V. The internal structure of the ways of performing learning actions and the stages of students' personal agency development. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 284–294 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-284-294>

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

Введение

Проблема выявления факторов и условий развития психологических явлений сегодня стоит очень остро. Обусловлено это стремлением исследователей управлять качественными и количественными характеристиками явлений, оптимизировать их и достигать наибольшей эффективности.

Особую актуальность рассматриваемая проблема приобретает в явлениях, модели которых строятся с учетом фрактального принципа [1]. К числу таких явлений относится становление

стадий и способов субъектности обучающихся, структуры которых в силу принципа фрактальности подобны друг другу.

В структуре любого явления обычно выделяют независимую переменную, или предиктор, зависимую переменную, или функцию, а также третьи переменные, которые бывают в статусе модераторов, делящих исследуемую выборку на однородные подгруппы, и медиаторов, управляющих взаимосвязью независимой и зависимой переменных. При этом медиация может быть прямо пропорциональной, когда увеличение значения медиатора усиливает его влияние на опосреду-



ющий эффект между независимой и зависимой переменными, и обратно пропорциональной, когда увеличение значения медиатора снижает степень взаимосвязи независимой и зависимой переменных.

Способы выполнения учебных действий, характеризующие способность субъекта выполнять то или иное учебное действие [2], в структуре стадий становления субъектности обучающихся, по нашему мнению, выступают в роли либо предикторов стадий, что подтверждено эмпирическими исследованиями [3–8], либо медиаторов, управляющих взаимосвязью способа – предиктора выполнения учебного действия и стадии становления субъектности обучающегося, которая в этом случае выполняет роль зависимой переменной [9]. Например, «целеполагание» как способность обучающегося к постановке учебной цели играет роль независимой переменной, а стадия становления субъектности «ученик», на которой обучающийся проявляет самостоятельность в освоении конкретного учебного действия, является зависимой переменной. Между ними существует прямая пропорциональная взаимосвязь. А медиатором в этой взаимосвязи может выступать, например, способ «наблюдение», характеризующий способность представлять себе, как будет осуществляться выполнение учебного действия. Чем четче у обучающегося сформирован способ «наблюдение», тем эффективнее и, вероятно, более правильно им будет пройдена стадия «Ученик».

В медиаторном анализе, т. е. в исследовании по выявлению переменных, выполняющих роль медиатора, чаще всего используется метод множественных регрессионных уравнений [10–15], несмотря на его низкую статистическую мощность [16], и метод структурных уравнений [17–20], лишенный этого недостатка, но требующий достаточно большого объема выборки и ограниченный количеством переменных, по мнению С. А. Маничева, не превышающим 4–5 для получения устойчивого решения.

В повседневной практике работы психологов, когда речь не идет об установлении каких-либо научных закономерностей, реальные учебные или производственные группы насчитывают в своем составе порядка 20–30 человек. Поэтому для медиаторного анализа остается только метод множественного регрессионного анализа. В исследованиях [9, 11–15, 21–24] показано успешное применение мономедиаторного анализа, однако в реальной практике исследователи сталкиваются с ситуациями мультимедиаторного анализа, который рассмотрен в основном в зарубежных публикациях [16, 25–29].

Цель настоящего исследования – апробация мультимедиаторного анализа методом множе-

ственной регрессии для определения внутренней структуры способов и стадий становления субъектности обучающихся.

Гипотеза исследования: способы выполнения учебных действий как элементы стадий становления субъектности обучающихся играют роль как предикторов стадий становления субъектности, так и медиаторов, опосредующих взаимосвязь способов и стадий становления субъектности.

Материалы

Медиаторный анализ способов выполнения учебных действий как элементов стадий становления субъектности студентов осуществлялся на двух выборках – студентов колледжа (две группы очной формы обучения, специальности «сварка» и «автомеханик» (40 человек, из них 39 юношей, возраст 17,5 года, $Sd = 0,71$) и студентов вуза (три учебные группы со второго по четвертый курс очной формы обучения в количестве 57 человек; средний возраст 20,6 года, $Sd = 2,4$ года, все девушки). В качестве диагностических методик использовались опросник стадий становления субъектности студентов ОСС-С4 [30] и опросник способов выполнения учебных действий ОСС-СФ3 [31].

Обработка результатов исследования осуществлялась с помощью пакета STATISTICA 10.0, в котором использовался прежде всего модуль множественного регрессионного анализа, а также модуль базовой статистики для проведения робастного оценивания выборки по диагностируемым характеристикам, поскольку медиаторный анализ чувствителен к качеству нормального закона распределения. С помощью критерия Граббса и критерия Кука определялись испытуемые, способы и стадии становления субъектности которых можно было отнести к «выбросам» при $p < 0,1$. В дальнейшем эти испытуемые к исследованию не привлекались. Качество нормального закона распределения оценивалось по критерию хи-квадрат (χ^2) Пирсона.

Результаты и их обсуждение

Анализ результатов эмпирического исследования осуществлялся в несколько этапов. В начале исследования, после проведения робастного оценивания и определения испытуемых, которые были отнесены к «выбросам» был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента Пирсона для определения взаимосвязей между способами выполнения учебных действий и стадиями становления субъектности. На основании полученных данных осуществлялся простой мономедиаторный анализ, результатом которого являлись



модели медиации, подтвержденные значимым критерием Собеда. В работе [32] критически указывается на то, что исследователи часто необоснованно используют критерий Собеда, не проверяя наличие закона распределения косвенного медиаторного эффекта на нормальность. Поскольку исследование медиаторного эффекта в способах становления субъектности студентов только на одном курсе составляло 42 модели, в рамках всего исследования их насчитывается уже более ста. Поэтому нами было проверено распределение косвенного медиаторного эффекта на нормальность с помощью критерия хи-квадрат Пирсона.

Установлено, что закон распределения косвенного медиаторного эффекта различается в за-

висимости от стадии становления субъектности и находится в диапазоне от $\chi^2 = 11,55$ при $df = 7$ ($p = 0,11$) до $\chi^2 = 4,04$ при $df = 4$ ($p = 0,39$) на 3-м курсе вуза, а у студентов колледжа $\chi^2 = 6,17$ при $df = 2$ ($p = 0,30$), т. е. распределение косвенного медиаторного эффекта соответствует нормальному закону (при $p > 0,05$) и использование критерия Собеда является корректным.

В результате последовательного медиаторного анализа можно заключить, что у студентов 2-го курса вуза значимых медиаций не выявлено, в многочисленных медиаторных моделях критерий Собеда был незначим.

Рассмотрим подробнее результаты, полученные на выборке студентов 3-го курса вуза (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Коэффициенты корреляции (Пирсон) способов выполнения учебных действий и стадий становления субъектности студентов 3-го курса вуза ($n = 21$ при $p < 0,05$)
Correlation coefficients (Pearson) between ways and stages of personal agency development of the 3rd year university students ($n = 21$ at $p < 0,05$)

Способы	Стадии						
	мотивация	наблюдатель	подмастерье	ученик	критик	мастер	творец
Целеполагание	0,71	0,62	–	–	–	0,79	0,81
Наблюдение	0,69	0,59	–	–	–	0,73	0,70
Подражание	0,48	0,54	–	–	–	–	–
Учение	0,58	0,61	–	–	–	0,49	0,55
Критика	–	–	0,45	–	0,85	–	–
Мастерство	0,48	0,54	–	–	–	0,52	0,53
Созидание	0,56	0,52	–	–	–	0,67	0,67

Согласно результатам, представленным в табл. 1, можно заключить, что на стадиях «мотивация» и «наблюдатель» студенты характеризуются способностью ставить перед собой цели в учебе, создавать образ действия-образца, копировать и действовать по образцу, самостоятельно выполнять учебные задания и

творчески подходить к их реализации. Стадии «мастер» и «творец» отличаются развитыми целеполаганием, наблюдением, учением, мастерством и созиданием. На стадиях «подмастерье» и «критик» студенты ориентированы только на выявление и указание на недостатки у других.

Таблица 2 / Table 2

Коэффициенты парной корреляции способов выполнения учебных действий студентов 3-го курса вуза ($n = 21$ при $p < 0,05$)

Coefficients of paired correlation of ways of performing learning actions by the 3rd year university students ($n = 21$ at $p < 0,05$)

Способы	Стадии						
	целеполагание	наблюдение	подражание	учение	критика	мастерство	созидание
Целеполагание	–	0,71	–	0,72	–	0,64	0,81
Наблюдение	0,71	–	0,50	0,77	–	0,81	0,82
Подражание	–	0,50	–	0,70	–	0,51	–
Учение	0,72	0,77	0,70	–	–	0,79	0,71
Критика	–	–	–	–	–	–	–
Мастерство	0,64	0,81	0,51	0,79	–	–	0,78
Созидание	0,81	0,82	–	0,71	–	0,78	–

Кроме определения взаимосвязей между зависимой и независимой переменными представ-

вим корреляционную матрицу между способами выполнения учебных действий.



Результаты, представленные в табл. 2, подтверждают многочисленные взаимосвязи внутри системы способов выполнения учебных действий. Менее всего взаимосвязей выявлено со способностью к подражанию. Не определены оказались только корреляции со способом «критика» – возможно, этот способ еще не занял своего места в

системе учебных действий студентов. Отметим, что все выявленные взаимосвязи положительные (прямые).

Для исключения влияния третьих факторов на образование взаимосвязей между переменными обратимся к сети частных корреляций [33], результаты которой представлены в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

Коэффициенты частной корреляции способов выполнения учебных действий и стадий становления субъектности студентов 3-го курса вуза ($n = 21$ при $p < 0,05$)

Coefficients of partial correlation between ways of performing learning actions and stages of personal agency development of the 3rd year university students ($n = 21$ at $p < 0.05$)

Способы	Стадии						
	мотивация	наблюдатель	подмастерье	ученик	критик	мастер	творец
Целеполагание	0,60*	0,46	0,08	0,02	0,03	0,68*	0,66*
Наблюдение	0,50	0,19	-0,09	0,14	-0,12	0,65*	0,44
Подражание	0,39	0,43	0,40	0,20	0,56*	-0,12	0,20
Учение	-0,26	-0,12	-0,01	-0,20	-0,56*	-0,33	-0,31
Критика	-0,14	0,40	0,50	0,43	0,90*	0,32	0,20
Мастерство	-0,14	0,00	-0,13	-0,08	0,08	-0,12	-0,10
Созидание	-0,27	-0,20	0,12	0,20	0,49	-0,28	-0,16

Примечание. * – значимые коэффициенты частной корреляции.

Note. * – significant partial correlation coefficients.

В табл. 3 обнаружены не только прямые, но и обратные взаимосвязи между способами выполнения учебных действий и стадиями становления субъектности. Значимых взаимосвязей отмечено намного меньше, чем в анализе парных корреляций Пирсона (см. табл. 1), что косвенно говорит о наличии взаимосвязей между способами становления субъектности или явлении мультиколлинеарности [34].

На следующем этапе с помощью табл. 1–3 были составлены мономедиаторные модели, которые характеризуют влияние каждого способа выполнения учебных действий в структуре на стадии становления субъектности студентов вуза.

Рассмотрим полученные результаты на примере медиаторного анализа способов выполнения учебных действий на стадии «мастер» студентами 3-го курса. В табл. 4 приведена матрица критерия Собе́ла.

Согласно табл. 4 целеполагание в качестве медиатора увеличивает взаимосвязь наблюдения, мастерства и созидания со стадией «мастер», но при этом снижает влияние учения на эту стадию. Таким образом, на стадии «мастер» умение студентов правильно ставить цели в учебе способствует проявлению способности наблюдать, самостоятельно выполнять задания, творчески подходить к решению задач, но при этом «подавляет» способность учиться и выполнять учебные задания под контролем преподавателя. Подобные обратные взаимосвязи обнаруживаются и тогда, когда в качестве медиатора выступает наблюдение. Аналогичное явление было описано С. Erisen [35] при проведении последовательного медиаторного анализа. Им было высказано предположение, что медиатор может «подавлять» независимую переменную. В действительности же, поскольку между медиатором и зависимой переменной су-

Таблица 4 / Table 4

Матрица критерия Собе́ла медиаторного анализа стадии «Мастер» студентов 3-го курса вуза ($n = 21$)

Matrix of Sobel Criterion for mediator analysis of the “Master” Stage of the 3rd year university students ($n = 21$)

Способы	Медиаторы				
	целеполагание	наблюдение	учение	мастерство	созидание
Целеполагание	–	3,2	2,14*	2,13	3,27
Наблюдение	3,47	–	2,22*	2,42*	3,29
Учение	3,5*	3,49*	–	2,39	2,9
Мастерство	3,02	3,65*	2,24	–	3,14
Созидание	4,13	3,71	2,13	2,37	–

Примечание. * – в медиаторных моделях коэффициент регрессии независимой переменной отрицательный.

Note. * – in mediation models, the regression coefficient of the independent variable is negative.



существует обратно пропорциональная взаимосвязь, низкий уровень зависимой переменной, скорее всего, сопровождается высоким уровнем медиатора, т. е. развитая стадия субъектности замещается более простым способом.

Следовательно, способность к формированию действия-образца в данной стадии способствует росту умения ставить перед собой цели и творчески трансформировать действие образец и при этом «замещает» умение выполнять учебные задания под контролем и самостоятельно. Отсюда можно сделать вывод, что, по мнению студентов, более «простыми» способами выполнения учебных действий, такими как целеполагание и наблюдение, можно быстрее достичь стадии «мастер», чем более «сложными», такими как учение и мастерство. Заметим, что наличие обратной взаимосвязи подтверждают результаты частной корреляции, представленные в табл. 3, хотя одной такой таблицы для прогнозирования эффекта «подавления» или «замещения» недостаточно.

Учение в качестве медиатора опосредует влияние способности студентов самостоятельно и творчески выполнять учебные задания на стадию «мастер». Кроме того, на данную стадию влияет мастерство в сочетании с целеполаганием, учением и созиданием, а также созидание в сочетании с целеполаганием, наблюдением, учением и мастерством.

Отдельного рассмотрения требуют медиаторные модели (целеполагание – учение – «мастер», наблюдение – учение – «мастер», наблюдение – мастерство – «мастер»), когда коэффициент

регрессии под контролем медиатора растет, а не снижается. Указанные случаи в медиаторном анализе ранее описаны не были, хотя, по нашему мнению, они также подтверждают обратное влияние медиатора. Безусловно, для интерпретации представленных результатов медиаций необходимо более детальное изучение.

Следует отметить, что недопустимо «подавление» одних способов выполнения учебных действий другими в структуре любой из стадий становления субъектности. И в данной ситуации можно утверждать, что система способов выполнения учебных действий у студентов в стадии «мастер» недостаточно сформированна. Примеры медиаторных моделей с вышеописанными эффектами встречаются на стадиях «мотивация» и «творец». На стадии «наблюдатель» подобные противоречия в медиациях не выявлены.

Обобщив полученные результаты медиаторного анализа у студентов, можно утверждать, что система выполнения учебных действий на стадиях становления субъектности сформирована не полностью, в ней существуют разного рода особенности, например когда более «сложные» способы выполнения учебных действий студент замещает более «простыми» и при этом считает, что становится субъектом на определенной стадии.

Для сравнения качества сформированности способов и стадий учебных действий приведем результаты для студентов, получающих профессиональное образование в среднем специальном учебном заведении (колледж), на стадии «мастер» (табл. 5).

Таблица 5 / Table 5

Матрица критерия Собела медиаторного анализа стадии «Мастер» студентов 2-го курса колледжа ($n = 23$)
Matrix of sobel criterion for mediator analysis of the “Master” stage of 2nd year students of college of vocational training programmes ($n = 23$)

Способы	Медиаторы					
	целеполагание	наблюдение	подражание	учение	мастерство	созидание
Целеполагание	–	2,18	2,87	3,49	3,34	2,93
Наблюдение	2,32	–	2,49	2,79	2,1	1,8*
Подражание	3,79	2,73	–	3,74	3,11	2,83
Учение	3,74	2,94	2,99	–	3,26	2,6
Мастерство	3,34	2,06	2,66	3,33	–	2,98
Созидание	3,72	1,84*	2,67	2,85	3,32	–

Примечание. * – в медиаторных моделях коэффициент регрессии независимой переменной значим при $p < 0,06$.
 Note. * – in mediation models, the regression coefficient of the independent variable is significant at $p < 0,06$.

При анализе данных из табл. 5 медиаторный эффект наблюдается во взаимосвязях целеполагания, наблюдения, подражания, учения, мастерства и созидания со стадией «мастер». В моделях «созидание – наблюдение» и «наблюдение – созидание» эффект проявляется при уровне значимости $p < 0,06$. Тем самым мы получили подтверждение, что самоподобие стадий ста-

новления субъектности конгруэнтно способам выполнения действия. Усвоение новых форм поведения и деятельности мотивирует студентов, получающих среднее профессиональное образование, самостоятельно и произвольно выполнять действие-образец, становиться мастером и в своей учебной деятельности, и в перспективе в будущей профессии.



Сравнение результатов медиаторного анализа для студентов вуза (табл. 4) и студентов колледжа (см. табл. 5) на одной и той же стадии «мастер» показывает, что у них есть общие черты, а именно низкий уровень сформированности способа «критика», что привело к статистической незначимости критерия Собела ($T < 1,96$ при $p < 0,05$) в статусе как предиктора, так и медиатора. Скорее всего, мы имеем дело с типичной недоработкой педагогической системы на двух разных ступенях образования. В то же время для выборки студентов вуза характерна несформированность способа «подражание» (см. табл. 4), которая в дидактическом плане СПО является профессионально важной, что отразилось на результатах из табл. 5.

Вместе с тем на стадии «подмастерье» наблюдается снижение влияния таких способов, как целеполагание, наблюдение, созидание, при медиаторе целеполагания, а также наблюдение в качестве медиатора для предикторов «целеполагание», «подражание» и «созидание». Для объяснения данного эффекта в перспективе необходим более тщательный анализ.

Особенностью медиаторного анализа способов становления субъектности обучающихся является то, что в реальной практике на взаимодей-

ствии предиктора, в качестве которого выступает один из способов, и зависимой переменной оказывается влияние одновременно всех оставшихся шести способов становления субъектности. Иначе говоря, мы имеем дело с мультимедиаторным анализом, причем в отдельных случаях между способами выполнения учебных действий существует значительная корреляционная взаимосвязь или наблюдается мультиколлинеарность, которая затрудняет построение качественной математической модели [34]. Анализ методов борьбы с мультиколлинеарностью моделей показал, что эффективным подходом является использование гребневой регрессии, реализованной в современных статистических пакетах, например STATISTICA.

Таким образом, реализуя алгоритм гребневой регрессии, например, на выборке студентов 3-го курса вуза в стадии становления субъектности «мастер», мы получаем модель стадии, на которой предиктором является способ «целеполагание», а медиаторами – способы «наблюдение», «учение», «созидание» и «критика» (табл. 6), что в целом согласуется с результатами последовательного медиаторного анализа (см. табл. 3) с уточненными значениями коэффициентов влияния.

Таблица 6 / Table 6

Гребневая регрессионная модель стадии становления субъектности «мастер» студентов 3-го курса вуза ($n = 21$)
Ridge regression model of the personal agency development stage of “Master” of the 3rd year university students ($n = 21$)

Способы	Бета	Sd	<i>t</i>	<i>p</i>	Дисперсия
Целеполагание	0,852	0,212	4,026	0,001	0,625
Наблюдение	0,750	0,229	3,267	0,005	0,057
Учение	-0,490	0,196	-2,495	0,025	0,079
Созидание	-0,327	0,249	-1,312	0,209	0,016
Критика	0,156	0,119	1,307	0,211	0,023

Отличие составляет включение в модель на основании значений частных корреляций способа «критика» согласно гребневой регрессии (см. табл. 6), хотя критерий Собела для этого способа статистически незначим ($T = 0,53$). Следовательно, при проведении мультимедиаторного анализа с использованием гребневой регрессии

обязательно необходимо проверять некоторые переменные с низкими показателями значимости коэффициентов регрессии по критерию Собела.

Для сравнения приведем результаты гребневой регрессии стадии становления субъектности «мастер» студентов колледжа (табл. 7).

Таблица 7 / Table 7

Гребневая регрессионная модель стадии становления субъектности «мастер» студентов 2-го курса колледжа ($n = 23$)
Ridge regression model of the stage of formation of agency “Master” of 2nd year students of college ($n = 23$)

Способы	Бета	Sd	<i>t</i>	<i>p</i>	Дисперсия
Целеполагание	0,562	0,242	2,328	0,033	0,545
Наблюдение	0,461	0,170	2,714	0,015	0,110
Подражание	-0,343	0,244	-1,402	0,179	0,023
Мастерство	0,286	0,207	1,381	0,185	0,033



Сравнительный анализ гребневой регрессионной модели стадии становления «мастер» студентов колледжа (см. табл. 7) с результатами медиаторного анализа (см. табл. 5) показал, что предиктор «целеполагание» и три медиатора (наблюдение, подражание и мастерство) вошли в состав модели вполне обоснованно, поскольку обладают высокими значениями частных корреляций и критерия Собела. Что же касается не вошедших в модель медиаторов «учение», «созидание» и «критика», то первые из них (целеполагание, наблюдение, подражание) имеют высокий уровень критерия Собела при низком уровне частной корреляции (см. табл. 5). Причина, на наш взгляд, кроется в способе вычисления критерия Собела. В наших расчетах использовалась формула моно-медиаторного анализа [10], в то время как современные зарубежные исследователи применяют автоматизированный расчет критерия с помощью макросов пакета SPSS [36] для 3–4 медиаторов.

Выводы

1. Результаты медиаторного анализа свидетельствуют, что такие способы выполнения учебных действий, как целеполагание, наблюдение, подражание, учение, мастерство и созидание, являются как предикторами, так и медиаторами взаимосвязи способов выполнения учебных действий и стадий становления субъектности «мотивация», «наблюдатель», «мастер» и «творец».

2. Эмпирически показано – распределение косвенного медиаторного эффекта соответствует нормальному закону случайных величин, что позволяет корректно использовать для медиаторного анализа критерий Собела.

3. На выборах студентов вуза и среднего профессионального учебного заведения выявлены случаи «подавления» или «замещения» одних способов выполнения учебных действий другими, что, скорее всего, свидетельствует о наличии проблемных зон в становлении субъектности.

4. Исходя из фрактальной сущности способов становления учебных действий студентов математическая модель должна включать как предикторы стадий становления субъектности, так и совокупность медиаторов.

5. Эффективным методом построения психолого-педагогической модели становления субъектности студентов в малой группе является гребневая регрессия, уменьшающая влияние мультиколлинеарности способов выполнения учебных действий.

Библиографический список

1. Капцов А. В. Принцип фрактальности при моделировании стадий становления субъектности: определение и сущность // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2020. № 1 (27). С. 88–96.
2. Капцов А. В., Панов В. И. Развитие способности как стадии становления субъектности (в контексте принципа фрактальности) // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / отв. ред. А. Л. Журавлёв, М. А. Холодная, П. А. Сабадош. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. С. 52–61. DOI: 10.38098 /proc.2020.59.34.001
3. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Взаимосвязь внешних и внутренних факторов со стадиями становления субъектности обучающихся // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2019. № 1 (25). С. 53–73.
4. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Освоение предметных компетенций студентами с различной выраженностью стадий становления субъектности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2017. № 2 (22). С. 85–93.
5. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Становление субъектности студента технического вуза при формировании компетенций // Герценовские чтения : психологические исследования в образовании : материалы I Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. (Санкт-Петербург, 10–11 октября 2018 г.). СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. Ч. 1. С. 186–191.
6. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Становление субъектности студентов в вузе в аспекте компетентностного подхода // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2018. № 1 (23). С. 16–33.
7. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Факторы становления субъектности студентов вуза // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлев. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 301–307.
8. Капцов А. В., Колесникова Е. И., Некрасова Е. В. Способы выполнения учебных действий как предикторы динамики стадий становления субъектности студентов вуза // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2020. № 2 (28). С. 60–70.
9. Акимов И. Б. Взаимосвязь стадий становления субъектности и способов выполнения учебных действий обучающихся среднего профессионального образования // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2020. № 2 (28). С. 39–47.
10. Baron R. M., Kenny D. A. The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. Vol. 51, no. 6. P. 1173–1182. DOI: 10.1037//0022-3514.51.6.1173
11. Кондратюк Н. Г., Моросанова В. И. Медиаторные эффекты регуляторных ресурсов при остром и хроническом стрессе // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Междунар. науч. конф. (Кострома, 26–28 сентября 2019 г.): в 2 т. / отв. ред. М. В. Сапоровская, Т. Л. Крюкова, С. А. Хазова. Кострома : Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. Т. 1. С. 195–200.
12. Моросанова В. И., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124–135.



13. Фомина Т. Г., Ефимова О. В., Моросанова В. И. Медиаторные эффекты влияния осознанной саморегуляции на взаимосвязь академической успеваемости и субъективного благополучия учащихся // *Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики* : материалы III Международной научно-практической конференции. Калуга : ИП Якунина А. В., 2018. С. 78–86.
14. Фомина Т. Г., Моросанова В. И. Медиаторная роль саморегуляции как метаресурса в системе когнитивных и личностных предикторов математической успешности // *Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики* : материалы II Международной научно-практической конференции. Калуга : АКФ «Политоп», 2017. С. 133–140.
15. Фомина Т. Г., Моросанова В. И., Макушина Л. Н. Осознанная саморегуляция как медиатор взаимосвязи личностных диспозиций и психологического благополучия младших школьников // *Психология стресса и совладающего поведения : вызовы, ресурсы, благополучие*: материалы V Междунар. науч. конф. (Кострома, 26–28 сентября 2019 г.) : в 2 т. / отв. ред. М. В. Сапоровская, Т. Л. Крюкова, С. А. Хазова. Кострома : Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. Т. 1. С. 262–266.
16. Memon M. A., Cheah J. H., Ramayah T., Ting H., Chuah F. Mediation analysis: issues and recommendations // *Journal of Applied Structural Equation Modeling*. 2018. Vol. 2, iss. 1. P. 1–9. DOI: 10.47263/JASEM.2(1)01
17. Банищикова Т. Н., Моросанова В. И. Медиаторная роль аккультурационных установок во взаимосвязи компонентов осознанной саморегуляции и социокультурной адаптации // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. Т. 7, № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/61PSMN619.pdf> (дата обращения: 01.06.2021).
18. Львова Е. Н. Личностное опосредование выбора стратегий совладания в ситуации неопределенности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2017. 33 с.
19. Львова Е. Н., Митина О. В., Шлягина Е. И. Личностные предикторы совладающего поведения в ситуации неопределенности // *Психологические исследования*. 2015. Т. 8, № 40. С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.08.2021).
20. Пархоменко Е. А. Мотивационная направленность как предиктор социально-психологической адаптируемости личности в социуме // *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*. 2018. № 12 (166). С. 335–339.
21. Акимов И. Б. Способности становления студента субъектом в профессиональном обучении // *Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен* / отв. ред. А. Л. Журавлёв, М. А. Холодная, П. А. Сабадош. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. С. 1206–1216. DOI: 10.38098/rgos.2020.59.34.001
22. Акимов И. Б. Роль личностных ценностей в стадии становления субъектности «Творец» обучающихся колледжа // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. 2020. Вып. 3. С. 23–31. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-4
23. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Медиаторный подход в развитии саморегуляции студентов // *Материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы»* (Ростов-на-Дону; Курск, 21–22 апреля 2017 г.). М. : Кредо, 2017. С. 262–264.
24. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Личностные ценности как медиатор осознанной саморегуляции студентов // *Актуальные проблемы фасилитации межличностных отношений в образовательном процессе* : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / ред. Ю. А. Малюшина. Курган, 2017. С. 74–79.
25. Aguinis H., Edwards J. R., Bradley K. J. Improving our understanding of moderation and mediation in strategic management research // *Organizational Research Methods*. 2017. Vol. 20, iss. 4. P. 665–685. DOI: 10.1177/1094428115627498
26. Aguinis H., Ramani R., Alabduljader N. What You See is What You Get? Enhancing Methodological Transparency in Management Research // *Academy of Management Annals*. 2017. Vol. 12, no. 1. P. 83–110. DOI: 10.5465/annals.2016.0011
27. Green J. P., Tonidandel S., Cortina J. M. Getting Through the Gate: Statistical and Methodological Issues Raised in the Reviewing Process // *Organizational Research Methods*. 2016. Vol. 19, iss. 3. P. 402–432. DOI: 10.1177/10944281166631417
28. MacKinnon D. P., Luecken L. J. Statistical analysis for identifying mediating variables in public health dentistry // *Journal of Public Health Dentistry*. 2011. Vol. 71, iss. s1. P. s37–s46. DOI: 10.1111/j.1752-7325.2011.00252.x
29. Memon M. A., Ting H., Ramayah T., Chuah F., Cheah J. H. A review of the methodological misconceptions and guidelines related to the application of structural equation modeling: A Malaysian scenario // *Journal of Applied Structural Equation Modeling*. 2017. Vol. 1, no. 1. P. I–XIII. DOI: 10.47263/JASEM.1(1)01
30. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Факторная валидность опросника стадий становления субъектности студентов // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология»*. 2021. № 1 (29). С. 77–91.
31. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Диагностика способов выполнения учебных действий // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология»*. 2020. № 1 (27). С. 134–149.
32. MacKinnon D. P., Fairchild A. J., Fritz M. S. Mediation Analysis // *Annual Review of Psychology*. 2007. Vol. 58. P. 593–614. DOI: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085542
33. Артеменков С. Л. Упорядоченные сети частных корреляций в психологических исследованиях // *Моделирование и анализ данных*. 2021. Т. 11, № 2. С. 31–50. DOI: 10.17759/mda.2021110202
34. Орлова И. В. Подход к решению проблемы мультиколлинеарности при анализе факторов на результирующую переменную в моделях регрессии // *Фундаментальные исследования*. 2018. № 3. С. 58–63. DOI: 10.17513/fr.42103



35. Erisen C. Sequential Mediation Analysis in Experimental Research // APSA Annual 2010 Meeting Paper. URL: <https://www.researchgate.net/publication/228162340> (дата обращения: 01.06.2021).
36. Abu-Bader S. H., Jones T. V. Statistical mediation analysis using the Sobel test and hayes SPSS process macro // International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods. 2021. Vol. 9, iss.1. P. 42–61.

References

1. Kaptsov A. V. Principle of fractality in modeling stages of establishing subjectivity: definition and essence. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2020, no. 1 (27), pp. 88–96 (in Russian).
2. Kaptsov A. V., Panov V. I. The Development of Ability as a Stage in the Formation of Agency (In the Context of the Principle of Fractality). In: A. L. Zhuravlev, M. A. Kholodnaya, P. A. Sabadosh, eds. *Sposobnosti i mental'nye resursy cheloveka v mire global'nykh pere-men* [Human Abilities and Mental Resources in World of Global Changes]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2020, pp. 52–61 (in Russian). DOI: 10.38098 / proc.2020.59.34.001
3. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. The relationship of external and internal factors with the stages of formation of subjectivity of students. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2019, no. 1 (25), pp. 53–73 (in Russian).
4. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Development of subject competence of students with different severity stages of the formation of subjectness. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2017, no. 2 (22), pp. 85–93 (in Russian).
5. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Development of subjectivity of a technical university student in the formation of competencies. *Herzen Readings: Psychological Researches at Education. Proceeding of the I International Scientific and Practical Conference*: in 2 parts. Saint Petersburg, Herzen University Publ., 2018, part 1, pp. 186–191 (in Russian).
6. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Formation of subjectivity of students in higher education in aspect of competence-based approach. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2018, no. 1 (23), pp. 16–33 (in Russian).
7. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Factors of Establishing University Students' Subjectivity. In: V. V. Znakov, A. L. Zhuravlev, eds. *Psikhologiya cheloveka kak sub'yekta poznaniya, obshcheniya i deyatel'nosti* [Psychology of Person as Subject of Cognition, Communication and Activity]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2018, pp. 301–307 (in Russian).
8. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I., Nekrasova E. V. Methods for performing learning actions as predictors of the dynamics of the stages of the formation of agency of university students. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2020, no. 2 (28), pp. 60–70 (in Russian).
9. Akimov I. B. Interrelation of stages of subjectivity formation and ways of performing educational actions of students of secondary vocational education. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2020, no. 2 (28), pp. 39–47 (in Russian).
10. Baron R. M., Kenny D. A. The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, vol. 51, no. 6, pp. 1173–1182. DOI: 10.1037//0022-3514.51.6.1173
11. Kondratyuk N. G., Morosanova V. I. Mediating effect of self-regulation in the relationship between personality traits and stress. *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: vyzovy, resursy, blagopoluchie : materialy V Mezhdunar. nauch. konf.: v 2 t. (Kostroma, 26–28 sentyabrya 2019 g.)* [Psychology of Stress and Coping Behavior: Challenges, Resources, Well-being: Proceedings of the V International Scientific Conference: in 2 vols. (Kostroma, September 26–28 2019)]. Kostroma, Kostroma State University Publ., 2019, vol. 1, pp. 195–200 (in Russian).
12. Morosanova V. I., Fomina T. G. Realized Self-Regulation in System of Psychological Predictors of Achieving Learning Goals. *Voprosy Psikhologii*, 2016, no. 2p, pp. 124–135 (in Russian).
13. Fomina T. G., Eftimova O. V., Morosanova V. I. Mediator Effects of Influence of Realized Self-Regulation on Correlation between Academic Progress and Students' Subjective Well-Being. *Lichnost', intellekt, metakognitsii: issledovatel'skiye podkhody i obrazovatel'nyye praktiki. Materialy III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Personality, Intelligence, Metacognitions: Research Approaches and Educational Practices. Proceeding of the 3rd International scientific and practical conference]. Kaluga, IP Yakunin A. V. Publ., 2018, pp. 78–86 (in Russian).
14. Fomina T. G., Morosanova V. I. Mediator Role of Self-Regulation as Meta-Recourse at System of Cognitive and Personal Predictors of Mathematical Successfulness]. *Lichnost', intellekt, metakognitsii: issledovatel'skiye podkhody i obrazovatel'nyye praktiki. Materialy II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Personality, Intelligence, Metacognitions: Research Approaches and Educational Practices. Proceeding of the II International scientific and practical conference]. Kaluga, AKF «Politop» Publ., 2017, pp. 133–140 (in Russian).
15. Fomina T. G., Morosanova V. I., Makushina L. N. Realized Self-Regulation as Mediator of Correlation between Personal Dispositions and Psychological Well-Being of Primary School Pupils. *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: vyzovy, resursy, blagopoluchie: materialy V Mezhdunar. nauch. konf.: v 2 t. (Kostroma, 26–28 sentyabrya 2019 g.)* [Psychology of Stress and Coping Behavior: Challenges, Resources, Well-being: Proceedings of the V International Scientific Conference: in 2 vols. (Kostroma, September 26–28 2019)]. Kostroma, Kostroma State University Publ., 2019, vol. 1, pp. 262–266 (in Russian).
16. Memon M. A., Cheah J. H., Ramayah T., Ting, H. & Chuah F. Mediation analysis: issues and recommendations. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*, 2018, vol. 2, iss. 1, pp. i–ix. DOI: 10.47263/JASEM.2(1)01



17. Banshchikova T. N., Morosanova V. I. The relationship between conscious self-regulation and socio-cultural adaptation of foreign students. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2019, vol. 7, no. 6. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/61PSMN619.pdf> (accessed 1 June 2021) (in Russian).
18. Lvova E. N. *Personal mediation of the choice of coping strategies in uncertainty situation*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 2017. 33 p. (in Russian).
19. Lvova E. N., Mitina O. V., Shlyagina E. I. Personal predictors of coping behavior in situation of ambiguity. *Psikhologicheskiye Issledovaniya*, 2015, vol. 8, iss. 40, pp. 4. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 1 August 2021) (in Russian).
20. Parkhomenko E. A. Motivational direction as a predictor of social and psychological adaptation of personality in society. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, 2018, no. 12 (166), pp. 335–339 (in Russian).
21. Akimov I. B. Student's Abilities of Becoming Subject in Professional Education. In: Zhuravlev A. L., Kholodnaya M. A., Sabadosh P. A., eds. *Sposobnosti i mental'nye resursy cheloveka v mire global'nykh peremen* [Person's abilities and mental recourses in world of global changes]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2020, pp. 1206–1216 (in Russian). DOI: 10.38098/proc.2020.59.34. 001
22. Akimov I. B. Role of personal values in stages of establishing subjectivity "Creator" by college students. *Herzen Readings: Psychological Researches at Education*, 2020, iss. 3, pp. 23–31 (in Russian). DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-4
23. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Mediator Approach at Development of Students' Self-Regulation. In: *Materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. «Effektivnost' lichnosti, gruppy i organizatsii: problemy, dostizheniya i perspektivy»* [Proceeding of the All-Russian scientific and practical conference «Effectiveness of Individual, Group and Organization: Problems, Achievements and Prospects»]. Moscow, Kredo Publ., 2017, pp. 262–264 (in Russian).
24. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Personal Values as Mediator of Students' Realized Self-Regulation. In: Malyushina Yu. A., ed. *Aktual'nyye problemy fasilitatsii mezhluchnostnykh otnosheniy v obrazovatel'nom protsesse: materialy Vseros. Nauch.-prakt. konf.* [Actual Problems of Facilitation of Interpersonal Relations in Educational Process: Proceeding of All-Russian scientific and practical conference]. Kurgan, 2017, pp. 74–79 (in Russian).
25. Aguinis H., Edwards J. R., Bradley K. J. Improving our understanding of moderation and mediation in strategic management research. *Organizational Research Methods*, 2017, vol. 20, iss. 4, pp. 665–685. DOI: 10.1177/1094428115627498
26. Aguinis H., Ramani R., Alabduljader N. What You See is What You Get? Enhancing Methodological Transparency in Management Research. *Academy of Management Annals*, 2017, vol. 12, no. 1, pp. 83–110. DOI: 10.5465/annals.2016.0011
27. Green J. P., Tonidandel S., Cortina J. M. Getting Through the Gate: Statistical and Methodological Issues Raised in the Reviewing Process. *Organizational Research Methods*, 2016, vol. 19, iss. 3, pp. 402–432. DOI: 10.1177/1094428116631417
28. MacKinnon D. P., Luecken L. J. Statistical analysis for identifying mediating variables in public health dentistry interventions. *Journal of Public Health Dentistry*, 2011, vol. 71, iss. s1, pp. s37–s46. DOI: 10.1111/j.1752-7325.2011.00252.x
29. Memon M. A., Ting H., Ramayah T., Chuah F., Cheah J. H. A review of the methodological misconceptions and guidelines related to the application of structural equation modeling: A Malaysian scenario. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*, 2017, vol. 1, no. 1, pp. i–xiii. DOI: 10.47263/JASEM.1(1)01
30. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Factor validity of questionnaire of stage of establishing students' subjectivity. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2021, no. 1 (29), pp. 77–91 (in Russian).
31. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Diagnostic of techniques of learning facts. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2020, no. 1 (27), pp. 134–149 (in Russian).
32. MacKinnon D. P., Fairchild A. J., Fritz M. S. Mediation Analysis. *Annual Review of Psychology*, 2007, vol. 58, pp. 593–614. DOI: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085542
33. Artemenkov S. L. Ordered Partial Correlation Networks in Psychological Research. *Modelling and Data Analysis*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 31–50 (in Russian). DOI: 10.17759/mda.2021110202
34. Orlova I. V. Approach to the solution of the multicollinearity problem at the analysis of the influence of the factors on the resulting variable in models of regression. *Fundamental research*, 2018, no. 3, pp. 58–63 (in Russian). DOI: 10.17513/fr.42103
35. Erisen C. Sequential Mediation Analysis in Experimental Research. *APSA 2010 Annual Meeting Paper*. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/228162340> (accessed 1 June 2021).
36. Abu-Bader S. H., Jones T. V. Statistical Mediation Analysis Using the Sobel Test and Hayes SPSS Process Macro. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 2021, vol. 9, iss. 1, pp. 42–61.

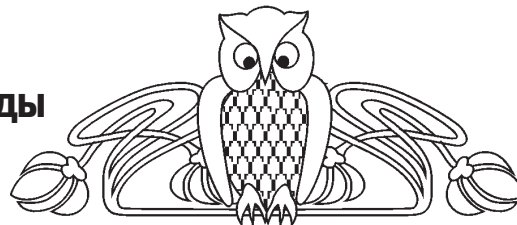
Поступила в редакцию 07.08.2021, после рецензирования 05.09.2021, принята к публикации 09.09.2021
Received 07.08.2021, revised 05.09.2021, accepted 09.09.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 295–305
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 295–305
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-295-305>

Научная статья
УДК 159.9.07

Значимость базовых ценностей для субъектов образовательной среды как условие ее безопасности



Э. Н. Гилемханова¹ ✉, Р. М. Хусаинова², Э. Х. Башлай²

¹Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Россия, 420111, г. Казань, ул. Мартына Межлаука, д. 1

²Институт развития образования Республики Татарстан, Россия, 420015, г. Казань, ул. Большая Красная, д. 68

Гилемханова Эльвира Нурахматовна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии, enkazan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7003-4447>

Хусаинова Резеда Мунировна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии, rezedakhusainova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1185-6667>

Башлай Эльвира Хамзеевна, научный сотрудник, лаборатория воспитания, дополнительного образования и профилактики асоциального поведения, bashlay68@mail.ru

Аннотация. Усложнение количественных и качественных характеристик образовательной среды определяет постановку исследовательских задач, связанных с изучением современного социокультурного ландшафта и выявлением акмеологических механизмов социально-психологической безопасности школы. Теоретической рамкой исследования явилась концепция «культурных традиций» Д. Б. Зильбермана о существовании нормативного и ценностного типов отношения к действительности. Цель исследования – соотнесение ценностного и нормативного типов отношения к действительности как вариантов выражения отношения к базовым ценностям у субъектов образовательного процесса с оценкой социально-психологической безопасности образовательной среды школы. *Гипотезы исследования.* 1) субъекты образовательной среды, у которых доминирует отношение к базовым ценностям как к значимым, представляют ценностный тип; 2) ценностный тип личности определяет идентификацию образовательной среды как более безопасной. Выборка исследования: 1177 учащихся в возрасте 13–16 лет (60% юношей, 40% девушек; средний возраст 14,9 года), 925 родителей в возрасте 28–57 лет (93% женщин, 7% мужчин; средний возраст 39 лет), 136 учителей в возрасте 23–74 года (95% женщин, 5% мужчин; средний возраст 38,7 года), г. Казань. *Методики исследования.* тест «Ценностные ориентации» (М. Роквич), авторская анкета исследования социально-психологической безопасности образовательной среды (Э. Н. Гилемханова). Установлено, что субъекты образовательной среды, у которых доминирует отношение к базовым ценностям как значимым, представляют ценностный тип – в противоположность нормативному типу. Показано, что ценностный тип отношения определяет идентификацию образовательной среды как более безопасной. Научная новизна исследования заключается в том, что полученные результаты открывают возможность для интерпретации концепции Д. Б. Зильбермана в контексте акмеологических детерминант социально-психологической безопасности образовательной среды. *Результаты исследования* могут быть реализованы в практике психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса, а также при осуществлении комплексных мероприятий по организации безопасной образовательной среды школы.

Ключевые слова: социально-психологическая безопасность, базовые ценности, образовательная среда, субъект образовательной среды.

Информация о вкладе каждого автора. Э. Н. Гилемханова – концепция и дизайн исследования, сбор и статистическая обработка эмпирических данных, написание текста; Р. М. Хусаинова – сбор эмпирического материала, редактирование; Э. Х. Башлай – содействие в сборе эмпирического материала, редактирование.

Для цитирования: Гилемханова Э. Н., Хусаинова Р. М., Башлай Э. Х. Значимость базовых ценностей для субъектов образовательной среды как условие ее безопасности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 295–305. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-295-305>

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

Article

The importance of basic values for the subjects of the educational environment as a condition of its security

E. N. Gilemkanova¹ ✉, R. M. Khusainova², E. Kh. Bashlay³

¹Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga Region) Federal University, 1 Martyna Mezhlauka St., Kazan 420111, Russia

²Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan, 68 Bolshaya Krasnaya St., Kazan 420015, Russia



Elvira N. Gilemkanova, enkazan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7003-4447>

Reseda M. Khusainova, rezedakhusainova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1185-6667>

Elvira H. Bashlay, bashlay68@mail.ru

Abstract. The increasing complexity of quantitative and qualitative characteristics of the educational environment prompts the research aimed at investigating the modern social and cultural landscape and identifying acmeological mechanisms of social and psychological aspects of the school safe climate. The theoretical framework of the study was based on the concept of "cultural traditions" proposed by D. B. Zilberman and devoted to normative and value types of attitudes to reality. The purpose of the study is to establish the correlation between the assessment of the social and psychological aspects of the school safe climate and the value and normative types of attitudes to reality. The latter are seen as the ways for the subjects of the educational process to express the attitude to the basic values. Research hypotheses: 1) Subjects of the educational environment who regard basic values as significant represent a value type; 2) The value type of the personality determines the educational environment as a safer one. The study sample includes: 1177 students aged 13 to 16 (60% of boys, 40% of girls, average age 14.9), 925 parents aged 28 to 57 (93% of females, 7% of males; average age 39.0), 136 teachers aged 23 to 74 (95% of females, 5% of males; average age 38.7) from Kazan. Research methodology: the test "Value Orientations" (by M. Rokich), the original questionnaire on the social and psychological aspects of the school safe climate (by E. N. Gilemkanova). Evidently, the subjects of the educational environment who regard basic values as significant represent a value type as opposed to a normative type. The research shows that the value type of attitude determines the identification of the educational environment as a safer one. The scientific novelty of the study lies in the fact that the results obtained open up the possibility for interpreting D. B. Zilberman's concept in the context of acmeological determinants of social and psychological aspects of the school safe climate. The results of the study can be used to provide psychological and pedagogical support to the subjects of the educational process. Additionally, they are of importance for those implementing complex measures to organize a safe educational environment of the school.

Keywords: social and psychological safety, basic values, educational environment, subject of the educational environment

Information on the authors' contribution. E. N. Gilemkanova came up with the concept and design of the study, collected and carried out statistical processing of the empirical data, and wrote the text; R. M. Khusainova collected the empirical material, and edited the text; E. H. Bashlai assisted in collecting the empirical material and editing.

For citation: Gilemkanova E. N., Khusainova R. M., Bashlay E. Kh. Significance of basic values for subjects of the educational environment as a condition of their safety. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 295–305 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-295-305>

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

Введение

Современные тенденции обеспечения безопасности образовательной среды преимущественно локализируются в области аппаратной диагностики и психодиагностики факторов риска и факторов защиты у учащихся, однако слабо связаны с актуальными мировоззренческими триггерами субъектов образовательной среды. Усложнение количественных и качественных характеристик образовательной среды определяет постановку исследовательских задач, связанных с выявлением акмеологических механизмов обеспечения социально-психологической безопасности школы. Социально-психологическая безопасность школы рассматривается нами как системообразующая характеристика качества образовательной среды, ключевым признаком которой является степень контакта (взаимовлияния) субъектного и контекстного уровней образовательной среды в рамках системы «субъект – социокультурная среда школы», обеспечивающей реализацию субъектами образовательной среды аксиологических целей образования в контексте определенных психолого-педагогических, социально-экономических, географических, экологических условий образовательного процесса [1]. В результате исследования социокультурной среды школы и ее характеристик нами была

разработана типология образовательных сред на основе анализа контекстных факторов риска-генности школы и «Комплексная модель оценки социокультурных рисков образовательной среды школы» [2, 3]. Вместе с тем ключевую роль в обеспечении безопасности образовательной среды все-таки необходимо отвести субъектному уровню. Согласно Б. А. Еремееву, психологическая безопасность в широком смысле слова означает осознанное, рефлексивное и действенное отношение человека к условиям жизни как обеспечивающим его душевное равновесие и развитие [4]. Поддерживая данную позицию, при изучении социально-психологических характеристик учащихся, учителей и родителей в контексте социально-психологической безопасности образовательной среды, мы отводим доминирующее значение ценностям и ценностным ориентациям. Ценности образуют целостную мотивационную структуру, они интегрированы в общую систему с другими переменными, такими как установки, поведение, отношение [5]. Обращение к анализу характеристики ценностей субъектов образовательной среды как условия безопасности образовательной среды школы дает представление о том, насколько немногочисленны работы, посвященные подобной постановке вопроса. В частности, в исследовании И. А. Бaeвой и коллег показано, что ценности подростков с



разным уровнем психологической безопасности имеют разную значимость [6]. Г. П. Отыцкий в своей работе обращает внимание на взаимосвязь духовной безопасности и ценностей культуры [7]. Глубина и многоаспектность рассмотрения категории ценности в сопряжении с безопасностью образовательной среды позволяют подойти к исследованию заявленной темы с разных позиций – юридической [8], культурологической, философской [9], социально-психологической [10], междисциплинарной [11].

Теоретической рамкой исследования является концепция «культурных традиций» Д. Б. Зильбермана, в которой при проблематизации механизма взаимодействия ценностных форм центральное место отводится диаде «норма – ценность» как полярным характеристикам отношения человека к миру. Нормативное отношение принимает наличное бытие как «самоубедительное», и потому норму надо принять как нечто должное. Ценностное отношение характеризуется способностью человека отстраняться от текущего события и задаваться вопросом о его смысле, назначении, мотиве [12]. Данная позиция совпадает с пониманием культуры личности И. Кантом – как «не только усвоение, восприятие, постижение уже созданных ценностей, а как активное и осознанное формирование самого себя как нравственной личности» [13]. Нормативная система более жестко детерминирует деятельность, чем ценностная. «Норма не имеет градаций: ей либо следуют, либо нет. Ценности же различаются по „интенсивности”» [14, с. 150]. В рамках данной концепции ракурс рассмотрения одной из ключевых дилемм в отношении ценностей – где существуют ценности, в личности или во внешнем предметном мире – детерминируется нормативным либо ценностным типом сознания. Согласно Д. Б. Зильберману, ценности появляются лишь в результате ценностного поведения индивидов. Ценностное отношение к действительности определяет рефлексию на состоянии личной и социальной ответственности.

Цель представленного в статье исследования – соотнести ценностный и нормативный типы отношения к действительности как варианты выражения отношения к базовым ценностям у субъектов образовательного процесса с оценкой социально-психологической безопасности образовательной среды школы.

Данная теоретическая рамка позволяет сформулировать *гипотезы* исследования:

1) субъекты образовательной среды, у которых доминирует отношение к базовым ценностям как значимым, представляют ценностный тип;

2) ценностный тип личности определяет идентификацию образовательной среды как более безопасной.

Материалы

Участники. 1177 учащихся в возрасте 13–16 лет (60% юношей, 40% девушек; средний возраст 14,9 года), 925 родителей в возрасте 28–57 лет (93% женщин, 7% мужчин; средний возраст 39 лет), 136 учителей в возрасте 23–74 года (95% женщин, 5% мужчин; средний возраст 38,7 года) из 10 общеобразовательных школ г. Казани.

Методики. В рамках исследования применялись списки терминальных и инструментальных ценностей теста М. Рокича «Ценностные ориентации» [15], авторская анкета исследования психологической безопасности образовательной среды. Анкета включает 3 анкетных вопроса (сведения о поле, возрасте, категории) и 18 содержательных вопросов: *открытые вопросы* (1. Мой девиз по жизни / Мое жизненное кредо; 2. Мой любимый фильм / сериал / мультфильм; 3. Школа – это место, где я могу себе позволить ...; 4. Больше всего в своей школе я опасюсь ...; 5. Если бы я имел(а) возможность влиять на образовательную среду своей школы, то в первую очередь я решил(а) бы вопрос с ...; 6. Мне кажется, что для родительских собраний я бы выбрал(а) тему ...; 7. Для классных часов важна тема ...; 8. На мой взгляд, на педагогическом совете важно поднять тему ...); *вопросы с вариантами ответов* (9. Для меня безопасная школа – это ...; 10. Если бы в школе был переход на постоянное дистанционное обучение, ...); *вопросы, предполагающие оценку по 10-балльной шкале* (11. Оценка своей позиции в школе – пассивная / активная; 12. Оценка психологической безопасности в школе – высокая / низкая; 13. Атмосфера в коллективе – благоприятная / неблагоприятная; 14. Возможность раскрыть творческий потенциал и проявить личностную активность – максимальная / минимальная; 15. Эффективность обучения – максимальная / минимальная; 16. Эффективность воспитания – максимальная / минимальная; 17. Предпочитаемый стиль общения – личный / опосредованный контакт; 18. Школа транслирует ценности, которые мне необходимы за ее пределами – минимально / максимально). В рамках представленной работы анализировались только вопросы № 1, 11, 12, 13, соответствующие цели исследования.

Методы. Первичные данные исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики: сравнительного (t-критерий Стьюдента), корреляционного, кластерного анализа, «интеллектуального анализа текста» (Text Mining), контент-анализа текста. Статистическая обработка осуществлялась с применением статистического программного комплекса Statistica 12 (со встроенным модулем Text Mining).

Описание процедуры. Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью Google Forms



– программы для администрирования опросов, входящей в состав веб-пакета редакторов документов Google. Респондентам предлагалось оценить каждую из списка ценностей как важную или неважную для себя, а также ответить на вопросы авторской анкеты.

Результаты и их обсуждение

Кластерный анализ на основе ценностей теста М. Рокича позволил выделить среди учащихся, учителей и родителей по 2 группы (кластер 1 и кластер 2) (табл.1).

Таблица 1 / Table 1

Характеристика кластеров, выделенных в выборках учащихся, учителей и родителей на основе ценностных предпочтений
Characteristics of clusters identified in samples of students, teachers and parents based on their value preferences

Номер кластера	Евклидовы расстояния между кластерами					
	Учащиеся		Учителя		Родители	
	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 1	Кластер 2
1	0,00	0,34	0,00	0,43	0,00	0,47
2	0,59	0,00	0,65	0,00	0,68	0,00

Учащиеся: в первый кластер вошел 751 случай, во второй – 394; учителя: в первый кластер вошло 18 случаев, во второй – 14; родители: в первый кластер вошло 498 случаев, во второй – 294.

Дисперсионный анализ для определения значимости различий между полученными кластерами показал, что по большинству терминальных

и инструментальных ценностей различия достигнуты на наивысшем уровне статистической значимости (табл. 2).

Различия между кластерами на примере выборки учащихся наглядно продемонстрированы на рис. 1. Эти же закономерности прослеживаются в различиях между кластерами в выборках учителей и родителей.

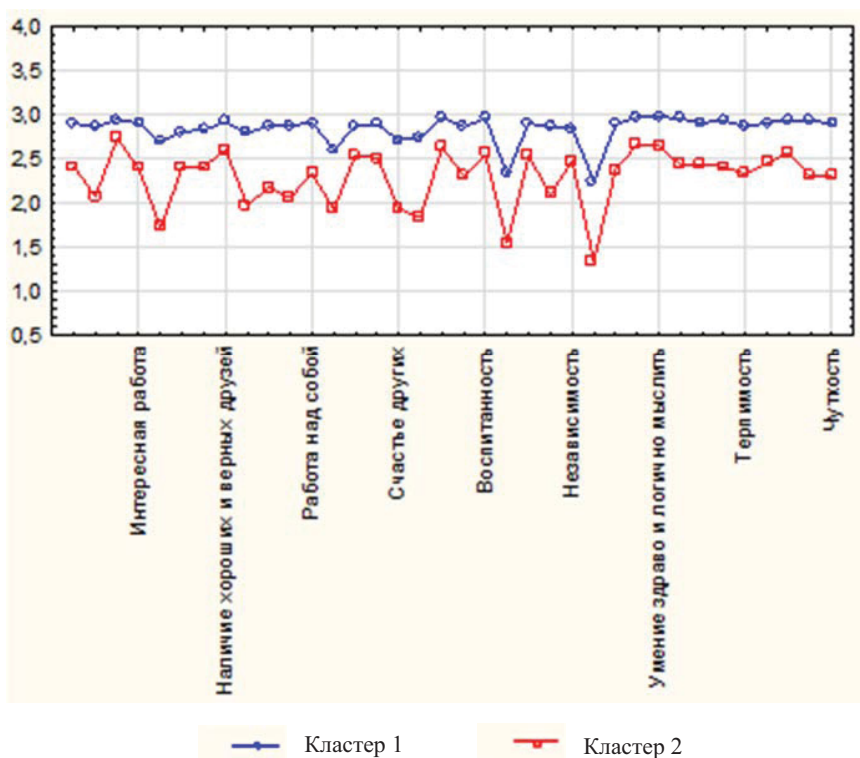


Рис. 1. Визуализация результатов кластерного анализа ценностных предпочтений у учащихся (цвет online)

Fig. 1. Visualization of results of cluster analysis of students' value preferences (color online)

Анализ различий между кластерами, отражающими ценностные приоритеты респондентов
 Analysis of differences between clusters reflecting respondents' value priorities

Ценность	Учащиеся				Учителя				Родители			
	МГ	ВГ	Ст. св.	F**	МГ	ВГ	Ст. св.	F	МГ	ВГ	Ст. св.	F**
Активная насыщенная жизнь	63,4	469,7	1143	154,3	1,9	20,0	30	2,7	154,1	445,9	790	273,0
Жизненная мудрость	161,5	585,6	1143	315,2	1,5	9,4	30	4,6*	74,5	315,9	790	186,4
Физическое и психическое здоровье	12,3	257,6	1143	54,7	0,0	0,0	30		3,3	97,3	790	26,8
Интересная работа	67,4	474,5	1143	162,3	0,2	10,6	30	0,7	60,6	312,5	790	153,1
Красота природы и искусства	242,0	758,4	1143	364,7	0,8	13,2	30	1,8	173,1	457,1	790	299,2
Любовь	42,4	586,2	1143	82,6	6,2	17,8	30	10,5**	26,5	289,5	790	72,2
Материально обеспеченная жизнь	45,8	566,5	1143	92,3	0,8	13,2	30	1,8	40,1	347,4	790	91,2
Наличие хороших и верных друзей	25,8	365,4	1143	80,7	5,8	13,7	30	12,7**	67,4	337,0	790	158,1
Признание и уважение окружающих	171,7	676,5	1143	290,0	1,7	15,2	30	3,3*	149,9	440,0	790	269,2
Возможность расширения образования	124,7	561,3	1143	253,8	0,8	13,2	30	1,8	80,5	359,5	790	176,9
Использование своих возможностей	170,2	565,0	1143	344,3	13,0	12,9	30	30,4**	172,1	384,3	790	353,8
Работа над собой	87,6	477,3	1143	209,7	1,5	9,4	30	4,6**	86,5	337,3	790	202,6
Развлечения	116,6	872,2	1143	152,8	2,9	24,6	30	3,5	239,5	550,3	790	343,8
Свобода	29,8	452,7	1143	75,2	1,9	20,0	30	2,9	57,8	426,1	790	107,2
Счастливая семейная жизнь	37,0	445,5	1143	94,8	0,6	6,9	30	2,8	3,4	104,6	790	26,0
Счастье других	156,6	762,2	1143	234,8	2,4	26,4	30	2,8	161,6	453,8	790	281,3
Творчество	211,4	716,2	1143	337,3	2,7	28,2	30	2,9	260,9	496,3	790	415,3
Уверенность в себе	29,6	285,1	1143	118,8	1,5	9,4	30	4,6*	17,6	224,4	790	61,9
Аккуратность	78,7	549,8	1143	163,6	1,0	18,5	30	1,6	29,5	261,4	790	89,2
Воспитанность	42,8	332,2	1143	147,1	0,6	6,9	30	2,8	15,7	185,6	790	66,9
Высокие требования к жизни и высокие притязания	155,4	986,0	1143	180,1	6,9	24,0	30	8,6*	249,8	541,4	790	364,5
Жизнерадостность (чувство юмора)	36,6	421,3	1143	99,2	4,0	12,9	30	9,4**	58,1	346,4	790	132,6
Исполнительность (дисциплинированность)	155,3	584,7	1143	303,6	4,4	17,5	30	7,5*	40,2	266,5	790	119,0
Независимость	35,1	509,7	1143	78,8	10,3	13,7	30	22,5**	76,6	352,7	790	171,5
Непримиримость к своим и чужим недостаткам	209,8	929,8	1143	257,8	1,5	29,4	30	1,5	210,5	574,9	790	289,3
Образованность	67,2	500,6	1143	153,4	1,5	9,4	30	4,6*	78,0	309,5	790	199,2
Ответственность	25,8	258,0	1143	114,4	4,0	12,9	30	9,4**	11,1	155,1	790	56,6
Умение здраво и логично мыслить	28,8	261,9	1143	125,8	1,5	9,4	30	4,6*	20,7	180,5	790	90,7
Самоконтроль	69,4	385,4	1143	205,8	4,4	17,5	30	7,5*	67,4	314,4	790	169,3
Смелость	59,0	450,5	1143	149,8	8,9	20,0	30	13,4**	88,1	388,3	790	179,2
Твердая воля	71,9	416,6	1143	197,4	5,8	13,7	30	12,7**	82,7	321,8	790	203,1
Терпимость	73,7	549,5	1143	153,3	1,5	9,4	30	4,6*	75,9	347,9	790	172,3
Широта взглядов	53,6	438,0	1143	139,8	1,7	15,2	30	3,3	69,6	343,2	790	160,2
Честность	37,4	350,6	1143	122,1	1,5	9,4	30	4,6*	17,1	173,8	790	77,5
Эффективность в делах	108,2	445,3	1143	277,7	2,6	11,4	30	6,8*	45,4	254,9	790	140,8
Чуткость	90,4	505,4	1143	204,6	13,0	12,9	30	30,4**	56,2	259,8	790	170,9

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,001$; МГ – межгрупповая изменчивость (суммы квадратов отклонений между центрами кластеров); ВГ – внутригрупповая изменчивость (суммы квадратов отклонения объектов от центров кластеров); F – статистики (с помощью критерия Фишера); Ст. св. – число степеней свободы.

Note. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,001$; MG – intergroup variability (sum of squares of deviations between cluster centers); VG – intragroup variability (the sum of the squares of the deviation of objects from the centers of clusters); F – statistics (Fisher's criterion); Df – number of degrees of freedom.



Согласно представленным данным, выделяются 2 группы респондентов, характеризующиеся более высокими и более низкими баллами при

оценке базовых ценностей. На рис. 2, 3 видно, что респонденты, которые относятся к кластеру 1, имеют более однородную структуру оценок в

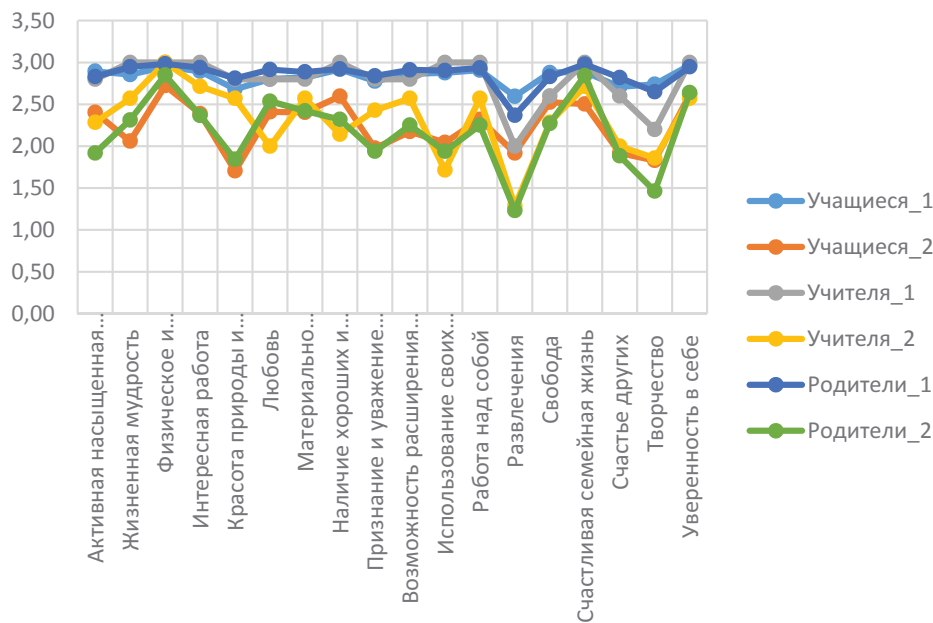


Рис. 2. Выраженность терминальных ценностей у субъектов образовательной среды дифференцированно по кластерам 1 и 2 (цвет online)

Fig. 2. Expression of terminal values in subjects of educational environment differentiated by clusters 1 and 2 (color online)

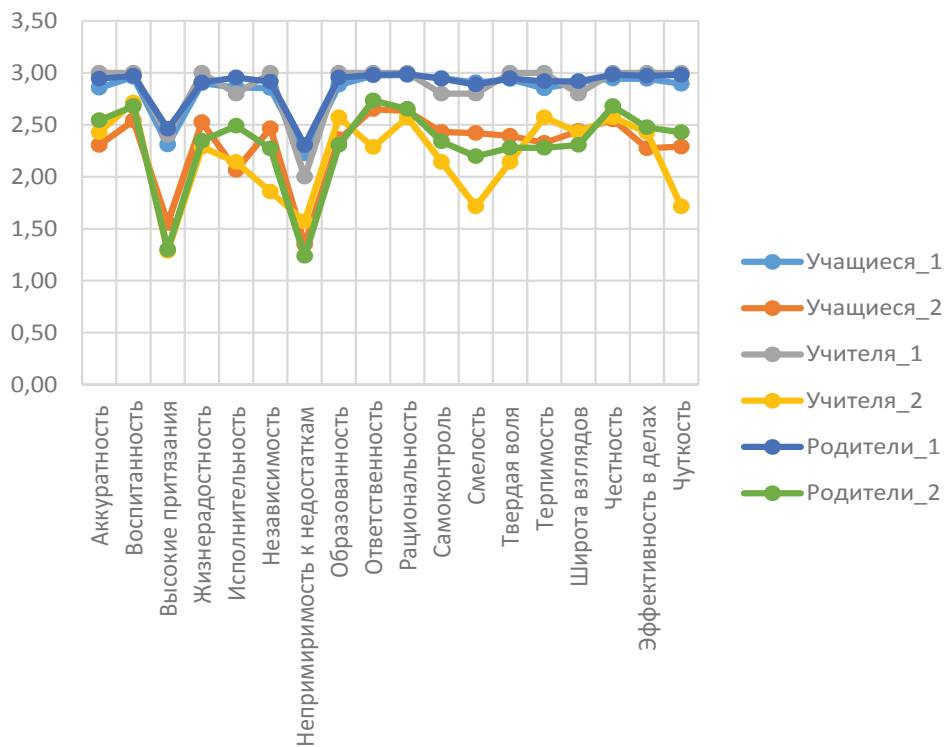


Рис. 3. Выраженность инструментальных ценностей у субъектов образовательной среды дифференцированно по кластерам 1 и 2 (цвет online)

Fig. 3. Expression of instrumental values in subjects of educational environment differentiated by clusters 1 and 2 (color online)



сравнении с респондентами из кластера 2 при идентичности общих тенденций в оценке как терминальных, так и инструментальных ценностей. Полученные результаты согласуются с исследованием И. А. Баевой с соавторами [6], в котором показано, что наиболее важными ценностями у подростков выступают универсализм, безопасность, самостоятельность. В нашем исследовании в категорию наиболее значимых ценностей отнесены уверенность, здоровье, друзья (терминальные ценности), ответственность, рациональность, воспитанность, самоконтроль, честность, что соотносится с темами универсализма, безопасности и самостоятельности. Среди наименее значимых для подростков ценностей И. А. Баевой с соавторами выделены власть, стимуляция, гедонизм, что также пересекается с установленными в рамках нашего исследования категориями «непримиримость к своим и чужим недостаткам» и «высокие притязания».

Вместе с тем важно отметить, что ключевой задачей в рамках представленного исследования является анализ взаимосвязи значимости базовых ценностей для субъектов образовательной среды и безопасности образовательной среды в контексте нормативного и ценностного типов отношения к действительности.

Согласно первой гипотезе нашего исследования, респонденты, имеющие более высокие баллы по всем ценностям (кластер 1) относятся к ценностному типу, а респонденты, имеющие более низкие баллы по всем ценностям – к нормативному (кластер 2) (см. рис. 1). Проверка данной гипотезы осуществлялась на выборке учащихся как наиболее представительной с помощью трех различных методов. Первый метод опирается на положение концепции Д. Б. Зильбермана о том, что ценностное отношение к действительности определяет рефлексию на состоянии личной ответственности. Для его реализации был про-

веден контент-анализ высказываний учащихся об их жизненном девизе с позиции оценки локуса контроля. Теория локуса контроля Дж. Роттера базируется на положении о существовании интернального (внутреннего) и экстернального (внешнего) типов реакции личности на воздействие окружающей среды, которые могут быть определены на основе взаимоотношений человека со значимой для него окружающей средой [16]. Роль активности субъекта как одного из важных условий эффективности разного воздействия, наряду с субъективным отношением к себе и субъективным отношением к миру подчеркивает Л. И. Анцыферова [17]. Применение для определения типа отношения к действительности герменевтического анализа жизненного девиза учащихся обусловлено разделяемой авторами позицией, что с его помощью возможно изучить смысловую установку личности. А. Г. Асмолов ввел понятие смысловой установки личности как формы выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности [18]. Согласно А. Г. Асмолову, «личностный смысл есть содержание установки» [19, с. 322]. К личностным установкам, характеризующим внутренний локус контроля, в рамках проведенного нами исследования были отнесены, например, такие жизненные девизы учащихся: «Все в твоих руках», «Быть собой и добиваться своих целей», «Если не ты, то кто?». Примеры личностных установок, относящихся к внешнему локусу контроля – «Лучше хоть что-то, чем ничего», «Мы русские – с нами Бог», «Если волк молчит, лучше его не перебивать». Согласно полученным в рамках нашего исследования результатам, у учащихся, которые относятся к ценностному типу, преобладает внутренний локус контроля, а у учащихся, которые относятся к нормативному типу, – внешний (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Комбинационная таблица частоты встречаемости типа локуса контроля и типа оценки ценностных предпочтений
Frequency of occurrence combination table for type of locus of control and type of evaluation of value preferences

Параметр	Локус контроля	Кластер 1	Кластер 2	Всего
Девиз	Внешний	75	50	125
	Внутренний	139	29	168
Всего		214	79	293

Из табл. 3 видно, что учащиеся, у которых доминирует внутренний локус контроля, преимущественно относятся к ценностному типу, и наоборот, большинство учащихся, которые относятся к нормативному типу, характеризуются внешним локусом контроля. Статистический

анализ меры сопряженности показывает взаимосвязь типа локуса контроля и типа оценки ценностных предпочтений (табл. 4).

Таким образом, можно заключить, что тип локуса контроля взаимосвязан с типом оценки ценностных предпочтений ($p = 0,05$).



Таблица 4 / Table 4

Коэффициенты сопряжения типа локуса контроля и типа оценки ценностных предпочтений
Coupling coefficients between type of locus of control and type of evaluation of value preferences

Симметричные меры			
Девиз / Кластер		Значение	Приблизительная значимость
Номинал / Номинал	Фи-критерий	-.272	.05
	Критерий V Крамера	.272	.05
	Коэффициент сопряженности	.262	.05

Следующий метод базируется на интеллектуальном анализе слов, идентифицирующих ценностный и нормативный типы отношения респондентов к действительности. Анализ был осуществлен с помощью метода Text Mining (редукция текста) по ключевым словам «ценность» (ценно) и «норма» (правило, закон). Согласно полученным результатам, понятие «ценность» в высказываниях респондентов, относящихся к первому кластеру, встретилось 16 раз, а респондентов, относящихся ко второму кластеру, – 0 раз. Понятие «норма» несколько чаще встречается в высказываниях представителей второго кластера (0,29) по сравнению с первым кластером (0,27) (показаны относительные значения частоты встречаемости понятия). Здесь важно отметить аналогию нормативного типа отношения к действительности Д. Б. Зильбермана с выделенным Л. Кольбергом в рамках теории морального развития конвенционным уровнем, характеризующимся установкой на соблюдение правил и законов. Соответственно, ценностный тип отношения к действительности характеризует постконвенциональный уровень, ориентирующий личность на собственные нравственные принципы и совесть, согласно Л. Кольбергу [20]. Учитывая, что его теория морального развития представлена стадийно, есть основания полагать, что ценностный тип отношения к действительности является более сложной и зрелой формой организации взаимодействия с миром в сравнении с нормативным.

Третий косвенный метод подтверждения того, что субъекты образовательной среды, у которых доминирует отношение к базовым ценностям как значимым, представляют ценностный тип сознания, был реализован с помощью статистического анализа ответов респондентов на вопрос об их социальной активности в образовательной организации. Присвоенный респондентом балл при оценке утверждения «Мою позицию в школе можно охарактеризовать как социально пассивную (процесс приспособления доминирует над процессом развития или изменения)» был проанализирован в соотношении с двумя группами респондентов, выделенными в

соответствии с результатами кластерного анализа. Необходимость анализа собственной социальной активности актуализирует рефлексия на состоянии личной и социальной ответственности. Согласно Е. Е. Бочаровой, «субъективация процесса нормирования предстает в качестве механизма реализации социальной активности личности» [21, с. 55].

По полученным данным, респонденты, относящиеся к первой группе, характеризуются как социально более активные ($t = 6,90$ при $p < 0,001$). Они склонны проявлять деятельностную позицию по отношению к ситуации, не руководствуются готовыми конструктами, а сами определяют и наделяют смыслами ситуацию, что можно соотнести с определением ценностного типа отношения к действительности, согласно концепции Д. Б. Зильбермана. Респонденты, относящиеся ко второй группе, склонны воспринимать ситуацию с позиции «долженствования», что также соотносится с понятийным полем нормативного типа.

Таким образом, первая группа характеризует респондентов, которые имеют более высокие баллы при оценке базовых ценностей и которых можно отнести к ценностному типу, а вторая группа – респондентов, которые имеют более низкие баллы при оценке базовых ценностей и относятся к нормативному типу. Тенденция выделения двух категорий респондентов с положительным и отрицательным опытом восприятия ценностей была получена и в рамках качественного анализа ценностей индонезийских учителей [22].

Проверка второй гипотезы исследования, согласно которой ценностный тип определяет идентификацию образовательной среды как более безопасной, была осуществлена с помощью сравнительного анализа оценок уровня психологической безопасности в школе у субъектов образовательной среды, отнесенных к разным типам. Анализ с применением t -критерия Стьюдента показал, что учащиеся ($t = 7,81$ при $p < 0,001$) и родители ($t = 6,15$ при $p < 0,001$), относящиеся к ценностному типу, определяют безопасность образовательной среды достоверно выше, чем



респонденты нормативного типа. Та же закономерность наблюдается в отношении оценки атмосферы в классе – учащиеся ($t = 6,21$ при $p < 0,001$) и родители ($t = 4,65$ при $p < 0,001$) ценностного типа отмечают атмосферу в классе как более благоприятную. Различие ценностей при разном уровне психологической безопасности образовательной среды также продемонстрировано в работе И. А. Баевой с соавторами [6]. Учеными выявлены значимые различия в группах с разным уровнем психологической безопасности в ценностях на уровне нормативных идеалов.

Важно отметить, что в отношении учителей не получено достоверных различий в оценке уровня психологической безопасности и психологического климата образовательной среды

в зависимости от принадлежности к тому или иному типу оценки ценностных предпочтений. Вероятно, низкая дифференциальная возможность связана с высокой оценкой учителями психологической безопасности в целом, если сравнивать с родителями ($t = 6,19$ при $p < 0,001$) и учащимися ($t = 7,34$ при $p < 0,001$) (рис. 4). Данные результаты согласуются с результатами коллег, показавшими различия в оценках учащихся и учителей на примере отношения к школьному буллингу [23]. Доказано, что существует значительная разница в том, как издевательства воспринимаются учителями и учениками. Согласно данным проведенного ими исследования, учителя в большинстве своем либо не видят издевательств, либо рассматривают их как оправданную реакцию на провокацию.

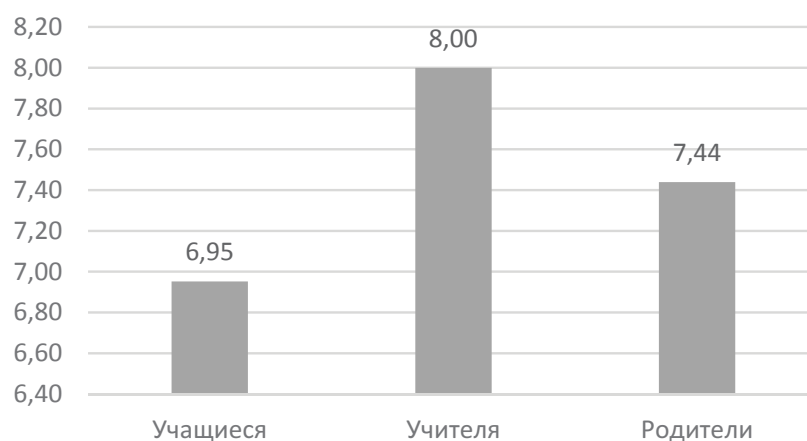


Рис. 4. Оценка психологической безопасности субъектами образовательной среды
Fig. 4. Psychological safety assessment carried out by subjects of educational environment

В рамках проведенного исследования была подтверждена гипотеза, согласно которой субъекты образовательной среды, у которых доминирует отношение к базовым ценностям как значимым, представляют ценностный тип отношения к действительности.

Гипотеза о том, что ценностный тип отношения к действительности определяет идентификацию образовательной среды как более безопасной, нашла подтверждение на выборке учащихся и родителей, но не получила статистического подтверждения на выборке учителей.

Заключение

В рамках данного исследования эмпирическое обоснование получила концепция культурных традиций Д. Б. Зильбермана в части существования нормативного и ценностного типов отношения к действительности. Установлено, что субъекты образовательной среды, у которых доминирует отношение к базовым ценностям

как значимым, представляют ценностный тип в противоположность типу нормативному. Показано, что ценностный тип отношения определяет идентификацию образовательной среды как более безопасной. Полученные результаты открывают возможность для интерпретации концепции Д. Б. Зильбермана в контексте акмеологических детерминант социально-психологической безопасности образовательной среды. Выводы по результатам исследования могут быть использованы при реализации образовательных программ, психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса, а также при осуществлении комплексных мероприятий по организации безопасной образовательной среды школы.

Перспектива дальнейших исследований связана с поиском научного обоснования причин более гомогенной структуры оценок базовых ценностей у представителей ценностного типа, по сравнению с представителями нормативного типа.



Библиографический список

1. *Gilemkanova E. N.* Socio-Psychological Safety of Schools in the Context of the Settlement Type and Socio-Economic Status of the Region // *Behavioral Sciences*. 2019. Vol. 9, no. 12. P. 139. DOI: 10.3390/bs9120139.
2. *Gilemkanova E. N.* Sociocultural Risks of the Educational Environment as a Basis for the Classification of Schools by Level of Socio-Psychological Safety // *V International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia*. 29–31 May 2019. *ARPHA Proceedings 1* / R. Valeeva, ed. P. 945–961. DOI:10.3897/ap.1.e0898
3. *Гилемханова Э. Н., Баянов Р. И.* Комплексная модель оценки социокультурных рисков образовательной среды школы // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2020. № 7 (июль). ART 2861. URL: <http://emissia.org/offline/2020/2861.htm> (дата обращения: 31.03.2021).
4. *Еремеев Б. А.* Психология безопасности, психологическая безопасность и уровни развития человека // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма / ред. И. А. Баева, Ш. Ионеску, Л. А. Регуш. СПб. : Книжный дом, 2006. С. 101–103.
5. *Шварц Ш.* Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5, № 2. С. 37–67.
6. *Баева И. А., Гаязова Л. А., Кондакова И. В., Лактионова Е. Б.* Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 6. С. 5–18. DOI: 10.17759/pse.2020250601
7. *Отюцкий Г. П.* Глобализация: ценности культуры и духовная безопасность // Система ценностей современного общества. 2011. № 18. С. 251–255. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalizatsiya-tsennosti-kultury-i-duhovnaya-bezopasnost> (дата обращения: 06.04.2021).
8. *Корчемный П. А., Зотова О. Ю.* Восприятие ценности безопасности // Прикладная юридическая психология. 2010. № 3. С. 160–169.
9. *Авдеева И. А.* Формирование ценностей как философская, социальная и культурологическая проблема // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Вып. 3 (107). С. 257–268.
10. *Левецкая Т. Е., Тренькаева Н. А., Козлова Н. В., Богомаз С. А., Цехмейструк Е. А.* Безопасность в структуре ценностей молодежи, проживающей в городской среде // Психология и право. 2018 (8). № 4. С. 20–33. DOI: 10.17759/psylaw.2018080403
11. *Леонтьев Д. А.* Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Современный социо-анализ. М. : Московское отделение Российского научного фонда, 1996. Вып. 6. С. 5–23.
12. *Зильберман Д. Б.* Традиция как коммуникация: трансляция ценностей, письменность // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 76–105.
13. *Кант И.* Из лекций по этике // Этическая мысль : науч.-публицист. чтения / редкол.: А. А. Гусейнов и др. Москва : Политиздат, 1990. С. 297–323.
14. *Иванько Л. И.* Ценностно-нормативные механизмы регуляции // Культурная деятельность: опыт социологического исследования / ред. Л. Н. Коган. М. : Наука, 1981. С. 149–187.
15. *Рокич М.* Методика «Ценностные ориентации» // Большая энциклопедия психологических тестов / авт.-сост. А. А. Карелин. Москва : Эксмо, 2009. С. 26–28.
16. *Фрейдджер Р., Фейдимен Дж.* Теории личности и личностный рост. М. : Олма-пресс, 2004. 657 с.
17. *Анцыферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18.
18. *Волков А. А.* Личность в ценностно-смысловой интерпретации // Гуманизация образования. 2013. № 1. С. 23–27.
19. *Асмолов А. Г.* О предмете психологии личности // Вопросы психологии. 1983. № 3. С. 118–125.
20. *Анцыферова Л. И.* Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) // Психологический журнал. 1999. Т. 20, № 3. С. 5–17.
21. *Бочарова Е. Е.* Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросскультурный аспект // Социальная психология и общество. 2012. Т. 3, № 4. С. 53–63.
22. *Suyatno S., Pambudi D. I., Mardati A., Wantini W., Nuraini E., Yoyo Y.* The Education Values of Indonesian Teachers: Origin, Importance, and Its Impact on Their Teaching. *International Journal of Instruction*. 2019. Vol. 12, no. 3. P. 633–650. DOI: 10.29333/iji.2019.12338a
23. *Khanolainen D., Semenova E., Magnuson P.* ‘Teachers see nothing’: exploring students’ and teachers’ perspectives on school bullying with a new arts-based methodology // *Pedagogy, Culture & Society*. 2020. Vol. 29, iss. 3. P. 1–23. DOI: 10.1080/14681366.2020.1751249

References

1. *Gilemkanova E. N.* Socio-Psychological Safety of Schools in the Context of the Settlement Type and Socio-Economic Status of the Region. *Behavioral Sciences*, 2019, vol. 9, no. 12, pp. 139. DOI: 10.3390/bs9120139. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6960513/> (accessed 10 May 2021).
2. *Gilemkanova E. N.* Sociocultural Risks of the Educational Environment as a Basis for the Classification of Schools by Level of Socio-Psychological Safety. In: Valeeva R., ed. *V International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia*. 29–31 May 2019. *ARPHA Proceedings 1*, pp. 945–961. DOI: 10.3897/ap.1.e0898
3. *Gilemkanova E. N., Bayanov R. I.* Comprehensive model for assessing the socio-cultural risks of the educational environment of the school. *The Emissia. Offline Letters*, 2020, no. 7, ART 2861. Available at: <http://emissia.org/offline/2020/2861.htm> (accessed 10 May 2021) (in Russian).
4. *Eremeev B. A.* Safety psychology, psychological safety and human development levels]. In: Baeva I. A., Ionescu Sh., Regush L. A., eds. *Psikhologicheskaya be-*



- zopasnost', ustoychivost', psikhotravma* [Psychological Safety, Stability, Psychotrauma]. St. Petersburg, Knizhnyi Dom Publ., 2006, pp. 101–103 (in Russian).
5. Schwartz S. Cultural Value Orientations: Nature & Implications of National Differences. *Psychology. The Journal of the Higher School of Economics*, 2008, vol. 5, no. 2, pp. 37–67 (in Russian).
 6. Baeva I. A., Gayazova L. A., Kondakova I. V., Laktionova E. B. Psychological Security and Values in Adolescents and Young People. *Psychological Science and Education*, 2020, vol. 25, no. 6, pp. 5–18 (in Russian). DOI: 10.17759/pse.2020250601
 7. Jutyskiy G. P. Globalization: cultural values and spiritual, security. *Sistema tsennostey sovremennogo obshchestva* [The system of values of modern society], 2011, no. 18, pp. 251–255. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalizatsiya-tsennosti-kultury-i-duhovnaya-bezopasnost> (accessed 10 May 2021) (in Russian).
 8. Korchemnyi P. A., Zotova O. Yu. Perception of the value of security. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya* [Applied legal psychology], 2010, no. 3, pp. 160–169 (in Russian).
 9. Avdeyeva I. A. Formation of values as a philosophical, social and cultural problem. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2012, iss. 3 (107), pp. 257–268 (in Russian).
 10. Levickaya T. E., Trenkaeva N. A., Kozlova N. V., Bogomaz S. A., Cexmejstruk E. A. Safety in the structure of values of young people living in an urban environment. *Psychology and Law*, 2018, vol. 8, no. 4, pp. 20–33 (in Russian). DOI: 10.17759/psylaw.2018080403
 11. Leont'ev D. A. Value as an interdisciplinary concept: the experience of multidimensional reconstruction. *Sovremennyyi sotsio-analiz* [Modern Socio-analysis]. Moscow, Moskowskoe otdelenie Rossiyskogo nauchnogo fonda, 1996, iss. 6, pp. 5–23 (in Russian).
 12. Zil'berman D. B. Tradition as communication: transmission of values, writing. *Voprosy filosofii* [Problems of Philosophy], 1996, no. 4, pp. 76–105 (in Russian).
 13. Kant I. From lectures on ethics. In: Guseynov A. A. et al., edit. board. *Eticheskaya mysl': nauch.-publitsist. chteniya* [Ethical Thought: Scientific and Journalistic Readings]. Moscow, Profizdat Publ., 1990, pp. 297–323 (in Russian).
 14. Ivan'ko L. I. Value-normative mechanisms of regulation. In: L. N. Kogan, ed. *Kul'turnaya deyatel'nost': opyt sotsiologicheskogo issledovaniya* [Cultural Activity: Experience of Sociological Research]. Moscow, Nauka Publ., 1981, pp. 149–187 (in Russian).
 15. Rokich M. Technique «Value orientations». In: Karelin A. A., author-comp. *Bol'shaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov* [Great Encyclopedia of Psychological Tests]. Moscow, Eksmo Publ., 2009, pp. 26–28 (in Russian).
 16. Frager R., Fadimen J. *Teorii lichnosti i lichnostnyi rost* [Theories of Personality and Personal Growth]. Moscow, Olma-press Publ., 2004, 657 p. (in Russian).
 17. Antsiferova L. I. Personality in difficult living conditions: rethinking, transformation and psychological protection. *Psychological Journal*, 1994, vol. 15, no. 1, pp. 3–18 (in Russian).
 18. Volkov A. A. The personality in axiological-semantic interpretation. *Gumanizatsiya obrazovaniya* [Humanization of Education], 2013, no. 1, pp. 23–27 (in Russian).
 19. Asmolov A. G. About the subject of personality psychology. *Voprosy Psikhologii*, 1983, no. 3, pp. 118–125 (in Russian).
 20. Antsyferova L. I. Connection of moral consciousness with moral behavior of a person (based on research materials of Lawrence Kohlberg and his school). *Psychological Journal*, 1999, vol. 20, no. 3, pp. 5–17 (in Russian).
 21. Bocharova E. E. Relationship between Subjective Well-Being and Social Activity: Cross-Cultural Aspect. *Social Psychology and Society*, 2012, vol. 3, no. 4, pp. 53–63 (in Russian)
 22. Suyatno S., Pambudi D. I., Mardati A., Wantini W., Nuraini E., Yoyo Y. The Education Values of Indonesian Teachers: Origin, Importance, and Its Impact on Their Teaching. *International Journal of Instruction*, 2019, vol. 12, no. 3, pp. 633–650. DOI: 10.29333/iji.2019.12338a
 23. Khanolainen D., Semenova E., Magnuson P. 'Teachers see nothing': exploring students' and teachers' perspectives on school bullying with a new arts-based methodology. *Pedagogy, Culture & Society*, 2020, vol. 29, iss. 3, pp. 1–23. DOI: 10.1080/14681366.2020.1751249

Поступила в редакцию 11.05.2021, после рецензирования 13.06.2021, принята к публикации 09.09.2021
 Received 11.05.2021, revised 13.06.2021, accepted 09.09.2021



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 306–313
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 306–313
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-306-313>

Article

From being “disadvantaged” to becoming the most advantaged

S. Almadi

Corvinus University of Budapest, Hungary, 1093, Budapest, Fővám tér 8

Almadi Sejla, PhD, Assistant Professor, Department of World Economy; sejla.almadi@uni-corvinus.hu, <https://orcid.org/0000-0002-0249-6420>

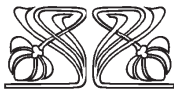
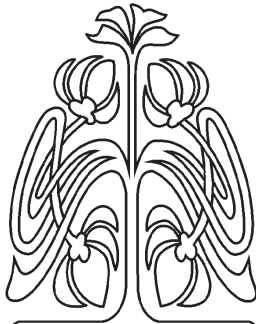
Abstract. Since Merton defined the self-fulfilling prophecy in 1948, it has been adopted to several disciplines, and yet, only a small proportion of researches was built on its original complete notion accurately. Empirical papers even met challenges in proving an important part of it, notably that the initial expectation, that came true unwittingly through the behaviour of participants, had to be “false”. That crucial point is the Achilles heel of self-fulfilling prophecy researches, including its special cases, the Galatea, Golem and Pygmalion effect experiments. The research gave an overview on the self-fulfilling prophecies’ related themes in Educational Research, Psychology and Sociology: interactions/stereotypes–stigmas and performance/achievement; and aimed to examine the (aggregate) role/potential of “disadvantaged” people (i.e. people with mental, physical, psychological problems, disadvantaged socioeconomic/familial backgrounds) in inducing the special cases of self-fulfilling prophecy – compared to other participants’ aggregate role/potential across all formerly reviewed studies. To this end, an umbrella review method was implemented, that has been unprecedented in social science. A research evidence-based inclusion–exclusion criteria, a PRISMA 2020-based search strategy, and a two-phase quality appraisal ((1) an author-led PRISMA 2020 assessment, (2) a two-researcher 10-step protocol; results: 4.3–4.4/5) were carried out, leading to a sample of two meta-analyses. The data collection and summary were based on qualitative and quantitative findings. The results showed that the effect sizes in “disadvantaged” experiments (d between 1.38–2.20) exceeded overall effect sizes of meta-analyses ($d_1 = 0.81$, $d_2 = 1.13$) and of most studies in their samples. With regard to that Merton’s “initially false conceptions” can/could be completely incorporated into the research design only when the “disadvantaged” are/were the subject of these experiments – i.e. indeed a self-fulfilling prophecy is/was measured –, the final conclusion is that the “disadvantaged” are actually “the most advantaged” people in inducing the positive cases of self-fulfilling prophecy, particularly Pygmalion effect.

Keywords: disadvantaged people, Galatea effect, Golem effect, Pygmalion effect, review of reviews, self-fulfilling prophecy, umbrella review

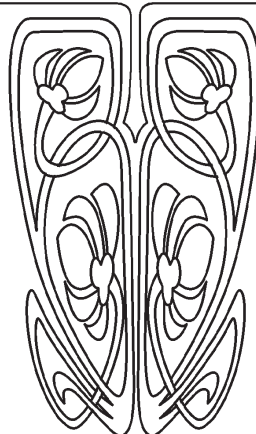
For citation: Almadi S. From being “disadvantaged” to becoming the most advantaged. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 306–313 (in English). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-306-313>

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

© Almadi S., 2021



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Научная статья
УДК

От статуса «обездоленного» до наиболее преуспевающего

Ш. Алмади

Будапештский университет имени Матвея Корвина, Венгрия, 1093, Будапешт, пл. Фёвам, д. 8.

Алмади Шейла, sejla.almadi@uni-corvinus.hu, <https://orcid.org/0000-0002-0249-6420>

Аннотация: Роберт К. Мертон в 1948 г. дал определение самоисполняющегося пророчества. С тех пор термин применялся в нескольких дисциплинах. Тем не менее лишь небольшая часть исследований была основана на первоначальной полной и точной интерпретации данного понятия. Авторы эмпирических исследований сталкивались с рядом трудностей, доказывая важную часть теории, в частности что первоначальный прогноз, который невольно сбывался в результате определенного поведения участников ситуации, должен был быть «ложным». Этот ключевой момент является ахиллесовой пятой исследований, основанных на теории самоисполняющихся пророчеств включая такие особые примеры, как эксперименты с эффектом Галатеи, Голема и Пигмалиона. В настоящем исследовании представлен обзор работ в области образования, психологии и социологии, связанных с самоисполняющимися пророчествами: взаимодействие / стереотипы-стигмы и эффективность поведения / достижения. Целью исследования стало изучение роли (совокупной) / потенциала «обездоленных» людей (т. е. людей с психическими, физическими, психологическими проблемами, неблагоприятным социально-экономическим / семейным статусом) в стимулировании особых случаев самоисполняющегося пророчества – в сравнении с совокупной ролью / потенциалом других участников всех ранее рассмотренных исследований. Для достижения поставленной цели в работе использовался метод «зонтичного» мета-анализа, что не имеет аналога в общественных науках. Применялись критерии включения-исключения, основанные на фактических данных исследования, стратегия поиска на основе PRISMA 2020 и двухэтапная оценка качества ((1) оценка PRISMA 2020, выполненная автором, (2) 10-этапный протокол двух исследователей; результаты: 4.3–4.4/5), что привело к выборке из двух мета-анализов. Сбор и обобщение данных основаны на качественных и количественных выводах. Результаты показали, что размеры эффекта в экспериментах с «обездоленными» (d между 1,38–2,20) превысили общие размеры эффекта мета-анализов ($d_1 = 0.81$, $d_2 = 1.13$) и большинства исследований в их выборках. В контексте сказанного упомянутые в теории Р. К. Мертона «изначально ложные ожидания» могут / могли бы быть полностью включены в исследовательский проект только в том случае, когда объектом экспериментов являются / были «обездоленные», т. е. Измеряется / измерялось действительно самоисполняющееся пророчество. Итоговый вывод исследования состоит в том, что «обездоленные» на самом деле являются «наиболее преуспевающими» людьми в контексте стимулирования положительных случаев самоисполняющегося пророчества, в частности эффекта Пигмалиона.

Ключевые слова: обездоленные люди, эффект Галатеи, эффект Голема, эффект Пигмалиона, обзор обзоров, самоисполняющееся пророчество, «зонтичный» мета-анализ

Для цитирования: Almadi S. From being “disadvantaged” to becoming the most advantaged [Алмади Ш. От статуса «обездоленного» до наиболее преуспевающего] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 306–313. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-306-313>

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

Introduction/Background

The self-fulfilling prophecy was defined first in academia by Merton in 1948 as a “false definition of a situation that evoked such a behaviour that made that initially false conception come true” [1, p. 506]. Since then, the concept was adopted to several research areas (such as Accounting and Finance–Mathematics; Archaeology and History; Business and Economics; Education; Ethics; Management; Medicine and Health; Politics, Law, International Relations; Psychology; Sociology) and themes, including the original examples of bankruptcy, neurosis and racism/stigmatism. Our recent meta-narrative review [2] revealed that only 18 percent of the papers (in the sample of 83) implemented Merton’s original idea of an “initially false conception” coming true at referring to the self-fulfilling prophecy, and 62 percent comprehended the concept “as a (positive/negative) expectation of any sort (e.g. forecast, fear, hope etc.) that (predominantly unwittingly/subconsciously) induced such (human

or other e.g. value asset) behaviours/processes that resulted in the initial expectation coming true” [2, p. 13]. Hence, researches incline (d) to disregard, to not incorporate the “falsity” of initial conceptions in their study, while building on Merton’s idea – even theoretical materials misinterpreted or diminished the definition without the need to confirm the falsity by empirical means.

In areas and themes related to Education, Psychology and Sociology, although the main narrative was a two-way street (toward social interactions/stereotypes–stigmas and performance/achievement), researches were consonant in incorporating the initially false conceptions in their (mainly empirical) design. In case of social interactions/stereotypes–stigmas, the outcome of social interactions was “dependent on the expectations/fears for acceptance/rejection by individuals/groups that could result in behaviours confirming those expectations/fears” [1, p. 506], and stereotypes–stigmas were “false” constructs that represented a social “threat”. In case of performance/achievement, experimental manipu-



lations could make teachers/leaders falsely believe in their students'/subordinates' potential for higher achievement, which made the students'/subordinates' believe in their own capacities, have new motivations and put extra efforts resulting in the expected higher achievement (in e.g. intelligence tests, sport and other physical performance).

However, within the little fraction that held on Merton's original idea, empirical papers even met challenges in proving that the initial conception was indeed false in the examined contexts, particularly in the themes of social interactions/stereotypes–stigmas, where the perceptions of others are judgemental (biased). But even in intelligence, sport and other physical tests in general, data could not exclude the possibility of initial expectations being true/accurate from certain views, a limitation that, according to Madon et al. [3, p. 826] “characterises all correlational self-fulfilling prophecy research”. Nevertheless, a tiny proportion of performance/achievement investigations were/are definitely exceptions: the ones involving disadvantaged people [4, 5], whose limited capabilities could not be questioned from any views. When these people with mental, physical and psychological problems, disadvantaged socio-economic/familial backgrounds were the subjects of experiments, they were measured for the special cases of self-fulfilling prophecies, for Galatea, Golem and Pygmalion effects.

These cases or effects origin from Organisational Behaviour, at the intersect of Educational Research, Psychology and Management; are examined in leader–subordinate dyads, in different laboratory or field experimental contexts, and are closely related. The Pygmalion effect refers to when leader expectations for subordinate performance are increased by manipulation, and that unwittingly induces such a positive/supportive behaviour from the leader that is perceived by the subordinate, whose self-expectations for own performance also increase and result in more motivation, efforts and a higher achievement [6, p. 14]. Galatea effect refers to when the subordinate self-expectations increase as a result of Pygmalion effect or direct manipulation [5]. Golem effect refers to the reversed Pygmalion effect, when subordinates underachieve as a result of low leader expectations for their performance [7]. Hence, the first two are for positive expectations and higher achievement, the latter is for negative expectations and lower achievement.

A two-field experiment tested [4] and a case study described [5] these effects on the disadvantaged people. The experiments aimed to prevent Golem effect and to induce Pygmalion and Galatea effects on disadvantaged women at age 18–19, led by women during military training. Regarding the subordinates' capabilities, they had limited schooling, substandard scores on mental and aptitude tests, disadvantaged socioeconomic and familial backgrounds, all of which

their leaders were aware. The focus was placed on the female leaders, who could increase their expectations for the stigmatised subordinates' performance, accompanied by the appropriate leadership behaviour and motivation, for the first time in self-fulfilling prophecy researches. The case study explained when people with borderline IQ or psychological problems were trained not in a special but general military program, along people with normal abilities, due to administrative and organisational problems. The focus was placed on the organisational expectations and culture impregnating upon the disadvantaged trainees, who performed in the program as normal, when “treated as normal” [5, p. 884].

Therefore, the literature concentrated on the gender generalisability and organisational-level expectations or culture in inducing Galatea, Golem and Pygmalion effects. It disregarded the important practical and methodological contributions on the role and potential of disadvantaged people in self-fulfilling prophecy researches. Now we know that leaders, whether they are men or women, can increase their expectations for stigmatised disadvantage people's performance; who can react to these expectations and fulfil them as normal people, when they are treated as normal. Thus, we can see that the only experiments implementing completely and successfully Merton's original definition, were the ones involving disadvantaged people, who – while undoubtedly underachieving initially and having limited abilities – could fulfil the prophecy of higher achievement. Therefore, the main assumption of the study is that the “disadvantaged” are the “most advantaged” for self-fulfilling prophecy research, particularly for Galatea, Golem and Pygmalion effects experiments.

The research objective is to further examine the role and potential of “disadvantaged” people in inducing the special cases of self-fulfilling prophecy, through implementing a comprehensive overview on the former reviews. This overview of reviews, the umbrella review allows us to see the aggregate role/potential of the disadvantaged and compare to the other participants' aggregate role/potential across all studies included in the reviews. Therefore, to deduce overall conclusions from overall effect sizes.

First the umbrella review method and its applicability are discussed. Then we set the inclusion–exclusion criteria, carry out the search strategy and quality appraisal, collect and summarise data. Finally, we embark at the results and conclusions, and give propositions for future research with “disadvantaged” people with regard to Galatea, Golem and Pygmalion effects.

Method

The umbrella review has organically grown from healthcare and medical research as the review or overview of reviews [8, 9], for combining and



synthesising relevant data from at least two existing systematic reviews, meta-analyses (or other evidence syntheses/reviews) to “examine only the highest level of evidence” [10, p. 13]. The highest level of evidence” refers to the systematic review and meta-analysis themselves [9] as the most important and sophisticated stages of evidence syntheses in healthcare. About evidence syntheses see [11].

The systematic review compares the effectiveness of treatments/interventions in the different experiments [12]; the meta-analysis statistically measures the different studies’ overall effect size on the same treatment/intervention [13]; hence, they are based on (quasi) experiments. Although in many disciplines of social science such as Educational Research, Psychology and Sociology – where self-fulfilling prophecy originates from –, (quasi) experiments are carried out on a regular basis, the umbrella review has not set foot. The current is among the first attempts to apply it there (on search terms ‘umbrella review’, ‘review of reviews’, ‘overview of reviews’, EBSCO, JSTOR, Scopus, Web of Science databases generated results only in healthcare and medical science).

The umbrella review aims to compile proof from multiple research syntheses by a specific 11-step protocol worked out by Aromataris et al. [8]: (1) title and author information; (2) developing the title and question; (3) background; (4) review question/objective; (5) inclusion criteria; (6) search strategy; (7) quality appraisal; (8) data collection; (9) data summary; (10) results; (11) conclusion. Steps (1)–(4) are already implemented in the current review along the protocol (e.g. the expected content and length of the introduction/background), steps (5)–(11) are further developed in the upcoming chapters. Besides, Fusar-Poli and Radua [14] outlined ten complementary rules to consider, while carrying it out ((a) Ensure that umbrella review is really needed; (b) prespecify the protocol; (c) clearly define the variables of interest; (d) estimate a common effect size; (e) report the heterogeneity and potential biases; (f) perform a stratification of evidence; (g) conduct (study-level) sensitivity analyses; (h) report transparent results; (i) use appropriate software; (j) acknowledge its limitations). However, these were deduced from meta-analyses, while umbrella reviews are not exclusively used for those. Thus, Grant and Booth [15] remind users for its commons with other reviews: it gathers what is known and unknown about a topic, and makes recommendations for future research.

Inclusion–exclusion criteria

Aromataris et al. [8] sets the main inclusion criteria, in healthcare and medical science, “exclusively to syntheses of research evidence” such as systematic review, meta-analysis, rapid review, scoping review, integrative review, etc. (see full list on [11]); and the

exclusion criteria to reviews that involve any non-empirical papers. The minimum sample size of an umbrella review is two ($n_{\min} = 2$). In social science, both systematic reviews and meta-narratives can be found, but systematic reviews are not exclusively used for the measurement of treatments/interventions [16]. Nevertheless, at self-fulfilling prophecies, (as outlined before) we have the chance to implement an original umbrella review, and therefore to follow strictly the inclusion–exclusion criteria of Aromataris et al. [8]. These are narrowed down by a selection criteria that only research evidences can be finally included that involved studies measuring the role and potential of disadvantaged people in Galatea, Golem and Pygmalion effects.

Search strategy

The search strategy follows the steps and logic of PRISMA flow chart [17] in an adapted imagery. In the identification phase, it focuses on primary search terms such as ‘Galatea effect’, ‘Golem effect’, ‘Pygmalion effect’; accompanied by a secondary term such as ‘systematic review’ or ‘meta-analysis’ – in line with the inclusion criteria and the search suggestions of Aromataris et al. [8] – in four major scientific databases (i.e. in EBSCO, JSTOR, Scopus, Web of Science). Besides, the strategy disregards materials before 1990 since evidence syntheses are expected to appear after that time – as highlighted by Aromataris et al. [8] – and any reviews involving non-empirical studies – in line with the exclusion criteria. First results: EBSCO (9), JSTOR (2), Scopus (7), Web of Science (0), totalling 18 articles. Upon screening, the search is narrowed down to English-written, full-text materials, articles only – secondary inclusion criteria. Second results: EBSCO (5), JSTOR (2), Scopus (5), Web of Science (0), totalling 12 articles. In the eligibility assessment, the removal of duplications and textual reading (title, keywords, abstracts) are implemented. In the latter, only materials focusing on the special cases by a systematic review or meta-analysis are accepted, with a particular attention to involving studies about disadvantaged people – in line with research objective and former selection criteria. Finally, 2 meta-narratives are included (figure 1): Kierein & Gold [18] – referred to as Review 1, McNatt & McNatt [19] – referred to as Review 2.

Quality appraisal

The quality appraisal had two phases for maximising the level of assessment and minimising the possible bias. First, a 2020 PRISMA Statement was carried out with 27 items [17]. Secondly, a two-researcher protocol was implemented similarly to Razaghizad et al. [20], where the eligible papers were independently evaluated by the author and a research assistant. The papers were rated from very low to

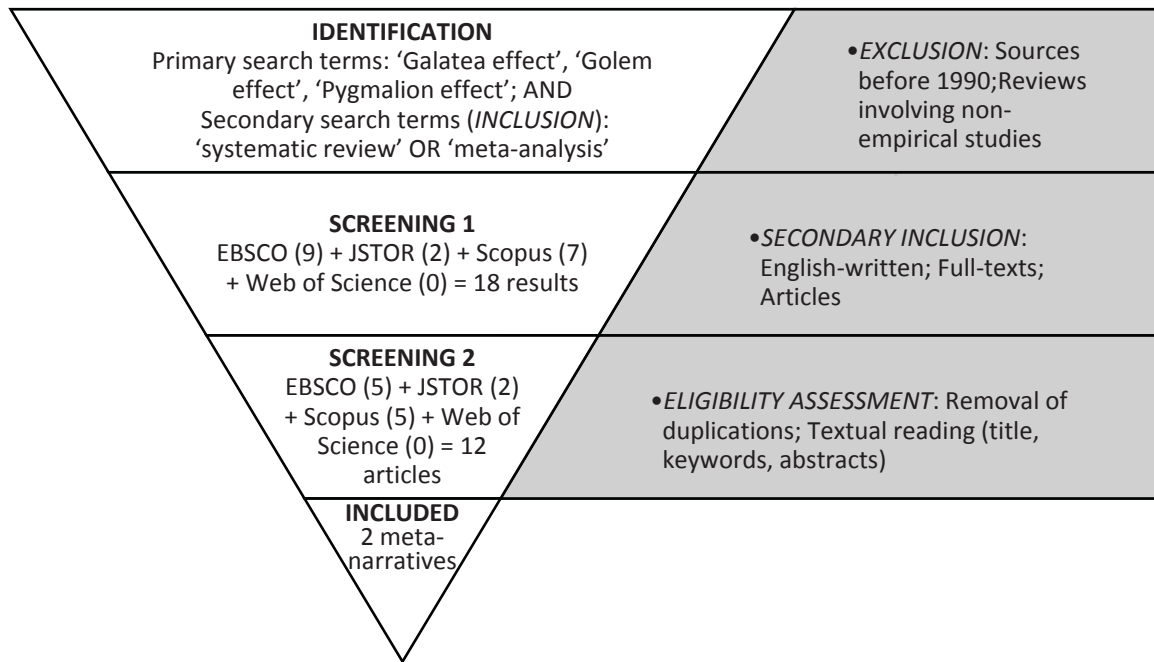


Fig. 1. Search strategy (Own work, 2021)
Рис. 1. Стратегия поиска (авторская работа, 2021 г.)

very high quality on a 5-point scale, based on the 11-step protocol of umbrella reviews, except title and author information (see Method), therefore, on 10 criteria tailored typically to appraisals, and particularly to meta-analyses: (1) title; (2) background; (3) review question/objective; (4) inclusion–exclusion criteria; (5) search strategy; (6) quality appraisal; (7) data collection; (8) data analysis; (9) results; (10) conclusion. Where the rating did not match, the reviewers engaged in a scientific discussion to get to consensus – there was no need for a third reviewer. The two papers were accepted for the umbrella review [18].

Data collection and summary

Both reviews draw conclusions on the margin of Pygmalion effect, the leader-initiated positive self-fulfilling prophecy that results in higher subordinate self-expectations, motivations, efforts and achievement. (However, they also deduce from the concepts of Galatea and Golem effects in their explanation, since those are closely related to the Pygmalion effect mechanism and experimenting.) For that, leaders received experimental manipulation, and sometimes were even deceived, that resulted in an increase in their expectations for their subordinates and a positive change in their behaviour toward them (e.g. they become more supportive, calm, patient, etc.) [20]. The reviews only included field experiments and aimed to measure the moderator effect of contexts, low performers, genders, and (one of them) the groups. Hence, the reviews examined the role and potential of these indicators in inducing Pygmalion

effect in the former experiments (study and overall effect sizes, *d*). In their sample, they collected data from both initially high and low performers. Within low performers, the formerly mentioned two-field experiment on only “disadvantaged” women subordinates can be found to meet our “disadvantaged” selection criteria. Besides, Review 2 collected data from King’s [21] study that investigated the „underprivileged workers’ performance”. However, since in his design, “underprivileged” is not a synonym for our and Eden’s “disadvantaged” (see description in Introduction/Background), but for a low position in the organisational hierarchy and a bad socioeconomic background, this study cannot be essentially regarded as part of our criteria.

Table 1 shows the summary of quantitative findings from the meta-analyses. The scope/aim of the reviews (to measure Pygmalion effect in work organisations/management contexts), number of involved primary studies (13–15), overall number of participants in the studies (2853–2874) were similar. The main deficiency of the papers is that neither implemented a quality appraisal protocol, but a briefly descriptive assessment where the examined materials lacked reliable or sufficient information. Nevertheless, the authors efforts have to be acknowledged where they reached out to the authors for making the datasets as complete as possible, and recalculated the singular effect sizes of more studies to avoid the former researcher bias/errors. Review 2 had a more diverse list of contexts (business, manufacturing, medical, military) and (re)calculated a greater number of effect sizes (58) in contrast to Review 1



Table 1 / Таблица 1

Summary of quantitative findings from the reviewed meta-analyses (Own work, 2021)
 Краткое изложение количественных результатов рассмотренных мета-анализов (авторская работа, 2021 г.)

Meta-analysis (Study)	Intervention	Primary studies (N)	Primary study quality assessment	Contexts	Participants (N)	Data synthesis	Effect sizes (N)	Studies involving “disadvantaged” effect sizes (d)	Overall effect size (d) on average	Review quality
<i>Kierein & Gold</i> [18]	Pygmalion effect in work organisations	13	No protocol, but briefly assessed and noted where the materials lacked reliable or sufficient information	business (3) military (10)	2853	Qualitative	13	1.86 [4] 2.20 [4]	0.81	4.3
<i>McNatt & McNatt</i> [19]	Pygmalion effect among adults within management contexts	15		medical (1) manufacturing (1) business (2) military (8)	2874	Qualitative	58	1.87 [24] 1.38 [25]	1.13	4.4

Table 2 / Таблица 2

Summary of qualitative findings from the reviewed meta-analyses (Own work, 2021)
 Краткое изложение качественных выводов из рассмотренных мета-анализов (авторская работа, 2021 г.)

Moderator analysis	<i>Kierein & Gold</i> [18]	<i>McNatt & McNatt</i> [19]
Overall effect	Pygmalion effect can be produced in work organizations, and may be strong in a range of settings.	Pygmalion interventions may and may not result in sizable effect, depending on the context where they are undertaken.
Disadvantaged, underachievers, low performers	Pygmalion effect worked better among low performers. Reasons can be: they are “more responsive to the subtleties in the Pygmalion leadership style since this may be one of the few times they are expected to perform well”; they “have more room for improvement than do people who initially perform at higher levels” – hence, high performers have a ceiling (p. 925).	Pygmalion effect works the best among the disadvantaged or underachievers or the ones generally viewed with low potential/expectations (by leader or themselves). “Low expectations are not exclusively associated with disadvantaged sections of the population” (p. 319).
Genders	Gender differences among male versus female leaders and subordinates were not found. There may be a Pygmalion effect at groups led by female leaders, but it may be smaller than at groups led by male leaders.	Gender differences in (men versus women only) groups were not found, among male and female leaders yes. Gender differences when found can be due to sampling error. If these exist, they are smaller than previously assumed.
Settings	In military (versus civilian/business) context, stronger Pygmalion effect was found, that can be due to more reasons: in military, “leaders have more overt control over subordinates”; “military personnel are more closely monitored” than business employees; in military, subordinates do not question authority, therefore more likely to internalise leader expectations and beliefs; in military, subordinates are usually younger than the ones in business; all military experiments were carried out by Eden and colleagues, that could lead to higher effect sizes in military (p. 924–925).	The context was mainly military (especially regarding the sample sizes), an atypical “work” context, hence results are more robust there – in civilian settings, sampling error is more likely, thus more research should be implemented there. In military contexts, stronger Pygmalion effect was found that can be due to many reasons: in for-profit work contexts, it is more difficult to detect the effect; in military, there is a more frequent and enduring leader-subordinate contact – that is critical for Pygmalion effect.
Groups	Pygmalion effect can operate at whole groups, and be just as strong as when expectations are raised for individuals.	–



(business, military; 13). Although there are differences between the results of the two meta-analyses, the effect sizes of studies on only “disadvantaged” women subordinates are outstandingly greater than the overall effect sizes. Particularly, in Review 1, the two-field experiment resulted in $d_1 = 1.86$ and $d_2 = 2.20$ (one effect size for each experiment in the study) compared to the overall $d = 0.81$, only King’s [22] ambiguous study could partly overtake it ($d_3 = 2.46$), where the data are insufficient/unreliable (e.g. participants’ sexes are unknown). In Review 2, the same two-field experiment’s conference version publication resulted in $d_1 = 1.87$ and $d_2 = 1.38$ compared to the overall $d = 1.13$, more studies could overtake it (i.e. Eden & Shani [23] $d_3 = 3.7$), including King’s [21] “underprivileged” study ($d_4 = 2.44-2.46$). With regard to their mild deficiencies and ruling dedication, the reviews received 4.3–4.4 on their quality appraisal.

Table 2 summarises the qualitative data synthesis of meta-analyses, based on the overall finding and the moderator analyses. The reviews were consonant in all aspects. Regarding the former, the reviews could agree on that depending on the context, the Pygmalion effect can be induced with a high effect size. Regarding the latter, the Pygmalion effect can work at both individual and group level (i.e. leader expectation can impact positively whole groups’ performance); it works better in military than in business context; it works equally at women and men or the differences smaller than former studies presumed (i.e. gender differences among male and female subordinates were not found, small differences among male and female leaders were found). And last but not least: Pygmalion effect works the best among the “disadvantaged” people or underachievers or the ones generally viewed with low potential/expectations (by their leader or themselves) – however, “Low expectations are not exclusively associated with disadvantaged sections of the population” [19, p. 319].

Conclusions

The data collection and summary, based on both qualitative and quantitative findings, highlighted the aggregate role/potential of the “disadvantaged” people compared to the other participants’ aggregate role/potential in inducing the special cases of self-fulfilling prophecy, across all studies included in the two meta-analyses under review. The results showed that the “disadvantaged” people are having a potential (d between 1.38–2.20) for inducing Pygmalion effect greater than “all experiments together” (i.e. overall effect size, $d_1 = 0.81$, $d_2 = 1.13$), and most experiments alone (i.e. study effect sizes). This refers to that when a leader increased his/her expectations for “disadvantaged” people’s performance, and showed a positive change in the behaviour toward them,

these people reacted to the higher expectations and supportive behaviour with higher self-expectations, more motivation, efforts, performance, and finally achievement. Higher than their own, and higher than “normal” people. With regard to that Merton’s “initially false conceptions” can/could be completely incorporated into the research design only when the “disadvantaged” are/were the subject of these experiments – i.e. indeed a self-fulfilling prophecy is/was measured –, the final conclusion is that the “disadvantaged” are actually “the most advantaged” people in inducing the positive cases of self-fulfilling prophecy, particularly Pygmalion effect.

The outstanding role of “disadvantaged” people played in Pygmalion effect would force us to continue self-fulfilling prophecy research with “disadvantaged” participants, and to focus on exploiting their – in contrast to the beliefs – almost unlimited potential. Their participation could be the basis of future conceptualisation and operationalisation of Pygmalion effect researches in which lately six problems and gaps have been identified (i.e. availability, harm, naturalness, research objects, settings, trust [26]). The research limitations include the possibility of bias mainly at quality appraisal. The main methodological contribution is the establishment of umbrella review, that has been unprecedented in social science.

References

1. Merton R. K. The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 2016, vol. 74, no. 3, 75th Anniversary, Part I: Firsts, Famous, and Favorites, pp. 504–521. DOI: 10.7723/antiochreview.74.3.0504
2. Almadi S. Configuration of Digital Transformation as a Self-Fulfilling Prophecy – The Unfolding Meta-Narrative of Self-Fulfilling Prophecy on Different Research Areas. *Society and Economy*, 2021, Special Iss., Publication in December.
3. Madon S., Jussim L., Guyll M., Nofziger H., Salib E. R., Willard J., Scherr K. C. The accumulation of stereotype-based self-fulfilling prophecies. *Journal of Personality and Social Psychology: Interpersonal Relations and Group Processes*, 2018, vol. 115, iss. 5, pp. 825–844. DOI: 10.1037/pspi0000142
4. Davidson O. B., Eden D. Remedial self-fulfilling prophecy: two field experiments to prevent Golem effects among disadvantaged women. *The Journal of Applied Psychology*, 2000, vol. 85, iss. 3, pp. 386–398. DOI: 10.1037/0021-9010.85.3.386
5. Eden D. Industrialization as a Self-Fulfilling Prophecy: The Role of Expectations in Development. *International Journal of Psychology*, 1990, vol. 25, iss. 3-6, pp. 871–886. DOI: 10.1080/00207599008247933
6. Almadi S. The research method of conceptual frameworks. The case of Pygmalion effect: A leadership style or self-fulfilling prophecy? *The Hungarian Educational Research Journal*, 2019, vol. 9, iss. 3, pp. 487–510. DOI: 10.1556/063.9.2019.3.41.



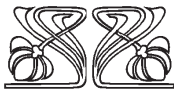
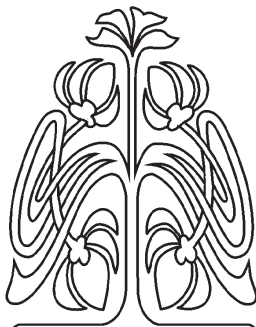
7. Oz S., Eden D. Restraining the Golem: Boosting performance by changing the interpretation of low scores. *Journal of Applied Psychology*, 1994, vol. 79, iss. 5, pp. 744–754. DOI: 10.1037/0021-9010.79.5.744
8. Aromataris E., Fernandez R., Godfrey C., Holly C., Khali H., Tungpunkom P. Methodology for JBI umbrella reviews. *Faculty of Science, Medicine and Health-Papers: part A*, 2014, pp. 3344. Available at: <https://ro.uow.edu.au/smhpapers/3344> (accessed 10 May 2021).
9. Aromataris E., Fernandez R., Godfrey C., Holly C., Khali H. Summarizing systematic reviews: methodological development, conduct and reporting of an umbrella review approach. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 2015, vol. 13, iss. 3, pp.132–140. DOI: 10.1097/XEB.0000000000000055
10. Blackwood D. Taking it to the next level: Reviews of systematic reviews. *HLA News*, Winter 2016, pp.13–15. DOI: 10.3316/informit.227711985972059
11. Aromataris E., Munn Z., eds. *JBI Manual for Evidence Synthesis*. JBI, 2020. DOI: 10.46658/JBIMES-20-01
12. Eden J., Levit L., Berg A., Morton S., eds. *Finding What Works in Health Care: Standards for Systematic Reviews*. Washington, DC, The National Academies Press, 2011. 372 p. DOI: 10.17226/1305
13. Cheung M. W., Vijayakumar R. A. Guide to Conducting a Meta-Analysis. *Neuropsychology Review*, 2016, vol. 26, iss. 2, pp. 121–128. DOI: 10.1007/s11065-016-9319-z
14. Fusar-Poli P., Radua J. Ten simple rules for conducting umbrella reviews. *Evidence-Based Mental Health*, 2018, vol. 21, no. 3, pp. 95–100. DOI: 10.1136/ebmental-2018-300014
15. Grant M., Booth A. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 2009, vol. 26, iss. 2, pp. 91–108. DOI:10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x
16. Petticrew M., Robert H. *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Wiley, USA, Blackwell Publishing, 2006. 354 p. DOI: 10.1002/9780470754887
17. University of North Carolina. University Libraries. Health Sciences Library. PRISMA Statement. Available at: <https://guides.lib.unc.edu/prisma> (accessed 10 May 2021).
18. Kierein N. M., Gold M. A. Pygmalion in work organizations: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 2000, vol. 21, iss. 8, pp. 913–928.
19. McNatt D. B. Ancient Pygmalion joins contemporary management: A meta-analysis of the result. *Journal of Applied Psychology*, 2000. vol. 85, iss. 2, pp. 314–322. DOI: 10.1037/0021-9010.85.2.314
20. Razaghizad A., Windle S. B., Filion K. B., Gore G., Kudrina I., Paraskevopoulos E., Kimmelman J., Martel M. O., Eisenberg M. J. The Effect of Overdose Education and Naloxone Distribution: An Umbrella Review of Systematic Reviews. *American Journal of Public Health*, 2021, vol. 111, iss. 8, pp. e1–e12. DOI: 10.2105/ajph.2021.306306
21. King A. S. Self-fulfilling prophecies in training the hardcore: Supervisors’ expectations and the underprivileged workers’ performance. *Social Science Quarterly*, 1971, no. 52, pp. 369–378.
22. King A. S. Expectation effects in organizational change. *Administrative Science Quarterly*, 1974, no. 19, pp. 221–230.
23. Eden D., Shani A. B. Pygmalion goes to boot camp: Expectancy, leadership, and trainee performance. *Journal of Applied Psychology*, 1982, no. 67, pp. 194–199.
24. Davidson O. B., Eden D. Golem effects among underprivileged women: Mediating role of leadership, subordinate expectations, and motivation. *Paper presented at the Annual Meeting of the Academy of Management, Organizational Behavior Division*. Boston, MA. 1997.
25. Davidson O. B., Eden D. Remedial self-fulfilling prophecy: Preventing Golem effects among disadvantaged women. *Journal of Applied Psychology*, 2000, vol. 85, no. 3, pp. 386–398. DOI: 10.1037/0021-9010.85.3.386
26. Almadi S. Theoretical Corpus for an Empirical Subject: The Identification of Problems and Gaps in Pygmalion Effect Research. *Köz-gazdaság*, 2020, vol. 15, iss. 1, pp. 203–214.

Received 07.07.2021, revised 07.09.2021, accepted 09.10.2021

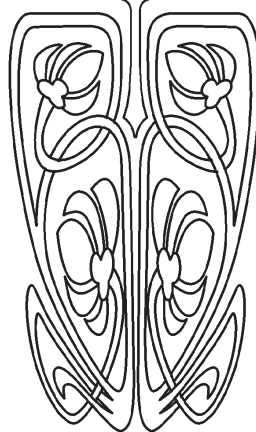
Поступила в редакцию 07.07.2021, после рецензирования 07.09.2021, принята к публикации 09.10.2021



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 314–322
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 314–322
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-314-322>

Научная статья
УДК 316.61

Восприятие города в разных группах детей – жителей мегаполиса: сравнительный анализ

Т. В. Дробышева[✉], М. Ю. Войтенко

Институт психологии РАН (ИП РАН), Россия, 129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13, к. 1

Дробышева Татьяна Валерьевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория социальной и экономической психологии, tdrobysheva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9578-4463>

Войтенко Мария Юрьевна, соискатель, лаборатория социальной и экономической психологии, m.voytenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2466-2407>

Аннотация. Анализируется проблема взаимодействия детей дошкольного возраста с окружающей городской средой. Актуальность исследования связана с выявлением субъектности детей в процессе восприятия ими объектов и явлений социального и физического пространства мегаполиса. Цель исследования – сравнительный анализ восприятия города в группах детей, различающихся модальностью и направленностью отношения к городской среде. Сделано предположение о существовании различий в восприятии мегаполиса детьми дошкольного возраста и о связи между отношением детей к городу и выраженностью их субъектных свойств. В исследовании принимали участие 115 детей в возрасте от 5,5 до 6,5 года, проживающие в полных семьях в двух районах Москвы (58% – девочки, 42% – мальчики). Экспертами выступили воспитатели из детских дошкольных учреждений, которые посещали респонденты. Применен психодиагностический инструментарий – полуструктурированное интервью, рисуночный тест «Город, в котором я живу», методика «Особенности проявления воли дошкольников» (Р. М. Геворкян), шкала «автономность» методики «Типология субъектной регуляции ребенка» (С. В. Хусаинова и Г. С. Прыгин), анкетирование. Обнаружено, что у детей разные направленность и модальность отношения к объектам и явлениям социальной, природной, предметно-пространственной среды города, отношение к экологическим проблемам города, направленность на их решение. Избирательность и объем восприятия городской среды зависят от того, какое значение дети приписывают этим объектам и явлениям, а также от личного опыта взаимодействия с ними. Выявлено, что значимость социальной среды города связана с выраженной самостоятельностью и самоконтролем детей, тогда как негативная модальность отношения к объектам и явлениям социальной среды – со сниженным самоконтролем поведения. Повышенное внимание детей к экологическим проблемам города обусловлено воспитанием, получаемым от бабушек и дедушек. Показано, что в условиях ограниченной возможности взаимодействия с объектами и явлениями городской среды дети компенсируют отсутствие опыта фантазиями о сказочном, идеальном городе. Результаты исследования могут быть использованы для выявления приоритетов в области социальной политики в отношении детей на этапе ранней социализации, а также при принятии решений по оптимизации городской среды, дружественной детям.

Ключевые слова: социальная психология города, восприятие города, отношение к городу, жители мегаполиса, дошкольники



Информация о вкладе каждого автора. Т. В. Дробышева – методология, концепция, организация исследования, анализ данных, написание текста статьи; М. Ю. Войтенко – организация исследования, сбор, обработка, анализ данных, описание процедуры и результатов в тексте статьи.

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 20-013-00461 «Ценностно-аффективный компонент жизнеспособности разных групп горожан в условиях проживания в "кризисном городе, и "мегаполисе.»).

Для цитирования: Дробышева Т. В., Войтенко М. Ю. Восприятие города в разных группах детей – жителей мегаполиса: сравнительный анализ // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 314–322. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-314-322>

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

Article

Perception of the city in different groups of children residing in a megalopolis: comparative analysis

T. V. Drobysheva[✉], M. Yu. Voytenko

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

Tatiana V. Drobysheva, tdrobysheva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9578-4463>

Maria Yu. Voytenko, m.voytenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2466-2407>

Abstract. The problem of interaction of preschool children with the urban environment is analyzed. The study appears to be of relevance due to its focus on children's personal agency investigated through their perception of objects and phenomena of the social and physical space of the megalopolis. The study aims to perform a comparative analysis of how groups of children who differ in their modality and orientation of their attitude to the urban environment perceive the city. Presumably, there are differences in the perception of the megalopolis by preschool children. It is also assumed that there is correlation between the attitude of children to the city and the degree of their personal agency properties. The study involved 115 children aged 5.5 to 6.5 years old, living in full families, in two districts of Moscow (58% of them are girls, 42% of them are boys). The experts were teachers of preschool institutions attended by the respondents. Psychodiagnostic tools were used including a semi-structured interview, a drawing test "The City Where I Live", the methodology "Peculiarities of Manifestation of the Preschoolers' Will" (R.M. Gevorkyan), the scale "autonomy" of the methodology "Typology of Subject Regulation of the Child" (S. V. Khusainova and G. S. Prygin), and a questionnaire. The results of the research demonstrate that children differ in their orientation and modality of attitude to objects and phenomena of the social, natural, objective and spatial environment of the city, and in their attitude to environmental problems of the city and orientation towards their solution. The selectivity and scope of the perception of the urban environment depends on the meaning which children attribute to these objects and phenomena, as well as on personal experience of interacting with them. The importance of the social environment of the city is associated with children's pronounced independence and self-control; the negative modality of attitude to objects and phenomena of the social environment is associated with reduced self-control of behavior. The increased attention of children to the environmental problems of the city is due to the upbringing by grandparents. The research shows that in conditions of limited interaction with objects and phenomena of the urban environment, children compensate for the lack of experience with fantasies about a fabulous and ideal city. The results of the study can be used to identify priorities in the field of social policy in relation to children at the stage of early socialization, as well as when making decisions on optimizing the urban environment which is friendly to children.

Keywords: social psychology of the city, perception of the city, attitude to the city, megalopolis residents, preschoolers

Information on the authors' contribution. T. V. Drobysheva worked out the methodology, concept, organization of the study, performed the data analysis, and wrote the text of the article; M. Yu. Voytenko carried out the organization of the research, collected, processed, and analysed the data, described the procedure and results in the article.

Acknowledgements and funding: The work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 20-013-00461 "Value-Affective Component of the Vitality of Different Groups of Urban Community Living in a «Crisis city» and «Megalopolis»").

For citation: Drobysheva T. V., Voytenko M. Yu. Perception of the city in different groups of children-residents of the megalopolis: comparative analysis. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 314–322 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-314-322>

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

Введение

Одним из первых исследований условий жизни в городской среде детей и подростков, выполненным при непосредственном их участии, стала работа К. Линча «Растем в городах» («Growing Up In Cities»), опубликованная в 1977 г. [1]. В 1996 г. этот проект получил продолжение на конференции UNICEF при поддержке ООН, ключевым тезисом которой явилось признание сообщества, что благополучие детей в

городской среде является высшим показателем здоровой среды обитания для демократического общества [2]. Результатом проекта стала формулировка индикаторов позитивных и негативных оценок социальной и физической среды города, выделенных самими детьми.

Тем не менее дети остаются той группой населения, мнение которой не учитывается в процессе планирования городской среды. Причину этого исследователи видят в устаревших представлениях проектировщиков, недооценивающих



роль детей как активных социальных агентов [3, 4], чье восприятие городской среды отличается от восприятия города взрослыми [5, 6]. Специалисты считают, что учет детского опыта жизни в городе может способствовать созданию комфортной городской среды, в которой дети не изолированы, мобильны и наравне со взрослыми активно включены в процессы городской жизни [1, 7–9]. Серия исследований, выполненных в данном направлении, убедительно продемонстрировала субъектную позицию детей, не только оценивающих достоинство и недостатки городской среды, но и готовых предложить собственное решение по ее изменению с целью сближения образов реального и идеального города проживания [1, 6, 10–12]. Отечественные психологи, акцентируя внимание на проявлении детьми субъектных качеств, также отмечают особенности восприятия и понимания ими уже в раннем возрасте явлений и объектов окружающего мира [13].

Еще в 70-е гг. XX в. Колин Уорд заметил, что современные дети и подростки в технологичном городе лишены возможности свободно передвигаться по нему, без контроля взрослых играть со сверстниками [14]. Роль свободного игрового пространства, мобильности в формировании автономности и самостоятельности детей отметили многие исследователи [7, 12, 15–18]. По их мнению, субъективное благополучие детей зависит от доступности тех возможностей, которые предлагает им город, от возможности самостоятельно познавать окружающее их физическое и социальное пространство городской среды, получать опыт взаимодействия со сверстниками на игровых площадках [19–24].

Проблема автономности детей в городской среде, по нашему мнению, связана с проявлением ребенком его субъектных качеств – активности, самостоятельности, саморегуляции поведения в процессе взаимодействия с объектами и явлениями окружающей среды, другими жителями города. В данном случае понимание активности не ограничивается такой ее формой, как двигательная активность, а трактуется в широком смысле – как внутренняя потребность и стремление личности «к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира» [25, с. 178].

Уже в раннем дошкольном возрасте понимание ребенком явлений и объектов физического и социального мира, определение собственного отношения к ним свидетельствует о его субъектности [26]. Объясняя избирательность восприятия детьми и подростками объектов городской среды, экологические психологи ссылаются на концепции «аффордансов» Дж. Гидденса, «валентности» Курта Левина и др., в которых сами объекты городской среды обладают свойством аттрактора, привлекающего внимание детей

и подростков [5, 7]. При таком подходе роль субъекта сводится к оценке собственных потребностей в свойствах тех объектов окружающей среды, которые он воспринимает. По нашему мнению, отношения между окружающей средой и личностью фундированы свойствами самого субъекта восприятия, в связи с чем одни и те же явления и объекты городской жизни по-разному воспринимаются разными детьми.

Вышеизложенное стало основанием для формулирования *гипотезы* о существовании различий в восприятии детьми дошкольного возраста условий городской среды. Данная гипотеза была конкретизирована в следующих *предположениях*: 1) детям дошкольного возраста, проживающим в мегаполисе, свойственны разные модальности отношения к предметно-пространственной, социальной и природной среде города и направленность на позитивное изменение условий жизни в городе; 2) модальность и направленность отношения детей к разным средам города связаны с выраженностью их субъектных качеств – самостоятельности, инициативности, самоконтроля поведения в городе.

Цель исследования – сравнительный анализ восприятия города проживания в группах детей, различающихся по модальности отношения к предметно-пространственной, социальной, природной среде и направленности на позитивное изменение условий жизни в городе.

Материалы

Участники. В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста (5,5–6,5 года) (N = 115 чел.), из них 58% – девочки, 42% – мальчики, проживающие в полных семьях в Западном (61%) и Юго-Западном административных (39%) округах г. Москвы. Данные районы Москвы отличаются наличием «зеленых зон» и относительно благоприятной экологической обстановкой. Все дети, принимавшие участие в исследовании, посещали дошкольные образовательные учреждения.

Методики. Для изучения отношения детей к городу проживания применяли полуструктурированное интервью, включающее вопросы о том, что нравится и не нравится детям в городе проживания, хотели бы они что-то изменить, а также что именно, по их мнению, требует улучшения в городе. Полученные данные подвергались качественному и количественному анализу. Содержательный анализ позволил классифицировать все высказывания по категориям: природная, предметно-пространственная, социальная среда города. Отдельную категорию составили суждения об экологической обстановке в городе и предложения детей по улучшению городской среды. Все их высказывания были внесены в матрицу.



С помощью частотного анализа выявляли наиболее часто встречающиеся упоминания респондентами объектов и явлений городской среды, ситуаций социального взаимодействия в городе, субъектов этого взаимодействия. Дополнительно применяли авторский рисуночный тест «Город, в котором я живу». Матрица контент-анализа рисунков включала следующие категории оценивания: цветовая гамма рисунка (полихромная / монохромная): наличие объектов городской инфраструктуры (жилые здания, детский сад, исторические объекты, например Кремль, и т. п.), природные ландшафты, деревья, животные; экологическая обстановка в городе (погода, мусор); присутствие на рисунках самого ребенка и других людей – родителей, бабушек / дедушек, чужих взрослых, сверстников, – ситуаций их взаимодействия.

Для оценки выраженности субъектных качеств респондентов использовались: шкала «автономность» методики «Типология субъектной регуляции ребенка» (ТСРР) (С. В. Хусаинова, Г. С. Прыгин), построенная на самооценках детей [27, с. 202–210]; методика Р. М. Геворкян «Особенности проявления воли дошкольников», включающая серию экспертных оценок взрослыми (воспитателями детского сада) поведения детей в процессе стандартизированного наблюдения инициативности, самостоятельности, самоконтроля поведения детей, проявляемых ими во взаимодействии со сверстниками [28, с. 80–82].

Данные, полученные с помощью стандартизированной методики Р. М. Геворкян, проверяли на надежность / согласованность пунктов по каждому из параметров (инициативность – альфа Кронбаха = 0,825; самостоятельность – альфа Кронбаха = 0,803; самоконтроль – альфа Кронбаха = 0,799).

Сбор данных проводился непосредственно «лицом к лицу» с каждым участником исследования.

Методы. Все данные вносились в матрицу и обрабатывались в программе SPSS 20.0. Для обработки результатов использовали иерархическую процедуру кластерного анализа (метод Варда), дескриптивную статистику, корреляционный анализ (кр. Спирмена), частотный и медианный анализ.

Результаты и их обсуждение

Восприятие города детьми, проживающими в мегаполисе: модальность и направленность отношения к объектам и явлениям городской среды

На первом этапе работы с помощью частотного анализа выделили наиболее часто упоминавшиеся в интервью явления и объекты городской среды, которые оценивались детьми по дихотомической

шкале «нравится / не нравится», а также их предложения по улучшению условий жизни в городе.

Было обнаружено, что значительная часть детей из выборки (45,7%) позитивно оценивает элементы предметно-пространственной среды города. Чаще всего респонденты упоминали места проведения досуга с родителями – карусели, аттракционы, детские площадки, торгово-развлекательные центры (29% выборки), свой дом и территорию рядом с ним (15,2%). Позитивное отношение детей к социальной среде города (26,1%) определялось характером их взаимодействия с родителями, родственниками, друзьями (игра во дворе, прогулки в парке с родителями или бабушками), в то время как негативное отношение (33,6%) в большей степени было связано с нарушением социальных норм поведения в городе чужими людьми. Отношение к объектам природной среды города имело преимущественно позитивную направленность (парки, скверы, животные, птицы в городе) (30,4%). Неудовлетворенность детей условиями жизни в городе была связана с теми экологическими проблемами, которые характеризуют жизнь мегаполиса, – загрязнением атмосферы, высоким уровнем шума, плохим запахом от большого числа машин, мусором во дворах (21,8%). Также респонденты отмечали недовольство климатическими условиями жизни в городе (мало солнца, часто пасмурная погода) (14,1%). Значительно реже дети отмечали, что им не нравятся объекты предметно-пространственной среды города (например, детские площадки в магазинах, где родители, уходя по своим делам, оставляют детей под присмотром аниматоров, многочасовые пробки на дорогах) (9,8%).

Значительная часть респондентов открыто высказывала свои предложения по улучшению условий городской жизни (71,1% выборки). В первую очередь речь шла об изменении асоциального поведения людей (32%). Дети также отмечали необходимость улучшить внешний вид города, фасадов домов, предлагали возведение новых, интересных для самих детей объектов городской инфраструктуры (31,5%). Интересно, что предложения по изменению экологической обстановки высказала лишь небольшая часть выборки дошкольников (7,6%), что указывает на понимание детьми уже в 6-летнем возрасте трудности решения экологических проблем городской жизни.

Резюмируя, заметим, что удовлетворенность детей условиями проживания в мегаполисе связана с теми объектами и явлениями городской среды, которые опосредуют их взаимодействие с родителями, значимыми Другими, т. е. не сами объекты предметно-пространственной среды (здания, культурно-исторические объекты, торговые центры, парки, скверы и т. п.) обладают



свойствами аттрактора, но привлекательность тех или иных объектов, которые способствуют актуализации межличностного взаимодействия детей с близкими людьми, определяется приписыванием детьми значимости этим объектам. Негативное отношение респондентов к городу было вызвано в большей степени состоянием его физической среды (экологические проблемы, погодные условия). Негативно оценивая нарушение норм социального поведения в городе, дети продемонстрировали не только знание этих норм, но и их понимание как регуляторов поведения, что свидетельствует о проявлении детьми субъективных качеств на ментальном уровне.

Типы детей с разным отношением к объектам и явлениям городской среды

На втором этапе исследования был выполнен кластерный анализ. Его применение преследовало цель выделить группы детей, различающиеся по восприятию условий городской среды, отношению к объектам и явлениям городской жизни. Таких групп было определено четыре.

В результате в *первую группу* (37,4% выборки, условное название – «социально ориентированные») были включены респонденты, отличающиеся направленностью восприятия прежде всего на объекты и явления городской социальной среды. Их отношение к городу включало как позитивно, так и негативно воспринимаемые элементы социальной жизни в городе. Дети отмечали, что им нравится совместная со взрослыми деятельность, связанная с досугом (прогулки, поездки на автомобиле, наблюдение за природой, посещение торговых центров, кафе) (55,9% подвыборки) и не нравится (32,3%) совместная деятельность, в основе которой лежат не интересы самих детей, а потребности взрослых (например, совместные походы на занятия по подготовке к школе, заменяющие прогулки) (14,7%). Обнаружено, что дети данной категории чувствительны к нарушениям норм социального поведения другими людьми (17,6%). Респонденты обращали внимание на то, что люди кричат, обижаются, шумят, мусорят на улице. На рисунках с изображением города в этой группе дошкольников чаще, чем в других группах, присутствовали изображения людей – в первую очередь самих себя (52,9%), а также незнакомых жителей города (17,6%), родителей (8,8%), других родственников (8,8%), сверстников (5,9%).

Неудовлетворенность социальным поведением горожан порождала у данных детей потребность в его изменении. В первую очередь это касалось поведения ближайших родственников и других детей (17,6%). Однако данные респонденты не ограничивались предложением изменить других, отмечая, что хотели бы изменить свое эмоциональное состояние (например, «хочу быть всегда веселым», «хочу, чтобы у меня было хорошее

настроение», «хочу делать только то, что я хочу» и т. п.) (11,8%) и даже свою внешность (8,8%).

Вторая группа респондентов (20,9% выборки, условное название – «любители природы») характеризовалась направленностью восприятия прежде всего на объекты и явления природной среды города. Дети отмечали позитивное отношение к паркам, скверам, городским животным (в том числе в зоопарке) и птицам (31,6% подвыборки). Данная тематика доминировала и в сюжетах городской жизни на рисунках детей, они чаще остального изображали растения в ландшафте города (32%). Их неудовлетворенность условиями городской жизни была связана с климатическими особенностями мегаполиса – мало солнца, высокая облачность, часто идут дожди (36,8%). Позитивное отношение к объектам предметно-пространственной среды города в данной группе отличалось тем, что эти дети чаще, чем другие, упоминали исторические достопримечательности Москвы (10,5%), места культурного отдыха (театры, музеи, планетарий, цирк) (10,5%). Их направленность на изменения в экологической обстановке города была менее выражена, чем в первой группе. Интересно, что из всех четырех групп респондентов «любители природы» (и культурного отдыха) в меньшей степени, чем другие, позитивно оценивали объекты и явления социальной среды города.

Респонденты из *третьей группы* (15,4% выборки) отличались узко локальной направленностью восприятия на объекты и явления предметно-пространственной среды города. При этом из всего многообразия городских объектов ими позитивно оценивались не только магазины (33% подвыборки) и места развлечений – карусели, аттракционы, рестораны, торгово-развлекательные центры (46%), – но и свою квартиру, свой дом и двор (21%). В рисунках детей эта тематика была представлена изображением дорог и транспорта (21,4%), мест развлечения (детские площадки, аттракционы, карусели) (14,3%), своего дома (42,9%) и других домов (43%). Изображая людей в городе, они в основном рисовали себя (58%) и редко сверстников (5%) и незнакомых горожан (5,3%). В то же время на их рисунках отсутствовали изображения значимых взрослых – родителей, бабушек, дедушек. Интересно, что, в отличие от детей из трех других групп, эти респонденты, рисуя город, часто дополняли (иногда заменяли) образ реального города сказочными и фантастическими сюжетами (14,3%). Такая психологическая компенсация свидетельствует о потребности данных детей в расширении ментального пространства своей автономности в городской среде.

По всей видимости, выявленная в этой группе особенность – мононаправленность и мономодальность отношения к городской среде –



связана с воспитанием в семье, спецификой межличностных отношений родителей и детей, системой семейных ценностей, предпочитаемыми формами совместного времяпрепровождения.

Дети из *четвертой группы* (26,4% выборки, условное название – «юные экологи») позитивно оценивали прежде всего объекты и явления предметно-пространственной среды города (68,2% подвыборки), причем в половине случаев ограничиваясь объектами микрорайона: своя квартира, свой дом и двор (33,3%), магазины (16,7%). Модальность отношения к социальной среде города в этой группе в большей степени имела направленность негативную (50%), чем позитивную (20,9%), причем доминирующим фактором здесь выступало асоциальное поведение других людей в городе. Свою удовлетворенность объектами и явлениями городской природной среды отмечала третья часть респондентов этой из группы (36%).

В сравнении с детьми из других групп «юные экологи» выделялись болезненно негативным восприятием экологической обстановки в городе (50% подвыборки). Респонденты акцентировали свое внимание на проблемах загрязнения воздуха, связанных с большим количеством транспорта и выхлопными газами (37,5%), мусора в городе (4,2%), громких звуков и шума (8,3%), высказывали свое недовольство погодными катаклизмами (8,3%). На их рисунках городская среда очень редко была представлена природными объектами – парками, скверами (8,3%) – чаще они рисовали магазины (12,5%), дороги и транспорт (29,2%), изображали свой дом (33,3%), другие здания (41,7%). В качестве социальных персонажей в городе изображались сами дети (54,2%), бабушки и дедушки (15%), родители (8,3%), незнакомые жители города (8,3%) и сверстники (4,2%).

Отличительной особенностью восприятия города в данной группе явилась активная позиция детей, направленная на изменение значимых, с их точки зрения, городских проблем. Они высказывали свои пожелания об изменении в городе экологической обстановки (25%), поведения людей в городе (37,5%), некоторых объектов предметно-пространственной среды (37,5%).

Итак, исследование показало, что группа респондентов – маленьких жителей мегаполиса – не гомогенна по направленности и модальности восприятия условий жизни в городе. Выделенные группы респондентов отличаются одна от другой ориентацией на объекты и явления социальной, природной, предметно-пространственной среды города, фиксацией на экологических проблемах. Избирательность их восприятия определяется как объективными, так и субъективными причинами. К объективным причинам можно отнести характеристики объектов и явлений городской среды, которые отвечают потребностям детей. Субъек-

тивные причины – это прежде всего отношение к ним самих респондентов, которое зависит от того, какое значение они приписывают этим объектам и явлениям, от потребностей и интересов детей, а также опыта взаимодействия с объектами окружающей среды в городе. Последнее, безусловно, зависит от воспитания в семье, готовности родителей к расширению ментального пространства городской среды в сознании детей.

Социально-психологические факторы отношения детей к городу проживания

Задача по выявлению корреляционных связей между показателями отношения детей к городской среде и их социально-психологическими свойствами (самостоятельностью, автономностью, инициативностью, самоконтролем) основывалась на представлениях о роли самих детей как субъектов восприятия.

В *первой группе* респондентов («социально ориентированные») была выявлена связь между позитивной модальностью отношения к социальной среде города и интегрированным показателем самостоятельности детей ($r = 0,407^*$), его частными проявлениями (умение выполнять принятые решения без напоминаний ($r = 0,421^*$), умение самостоятельно найти себе занятие и организовать свою деятельность ($r = 0,365^*$), способность не поддаваться дурному влиянию ($r = 0,391^*$)), а также показателем самоконтроля поведения (умение контролировать свое поведение ($r = 0,501^{**}$)). Интерпретируя, заметим, что в этой группе чем более выражены показатели самостоятельности и самоконтроля поведения, тем более выражено позитивное отношение детей к элементам социальной среды.

Результаты корреляционного анализа *во второй группе* участников исследования («любители природы») показали, что позитивная направленность их восприятия на явления природной среды обратно пропорционально связана с интегрированным показателем самостоятельности ($r = -0,542^*$) и его частными проявлениями (выполнение принятых решений без напоминаний ($r = -0,555^*$), умение самостоятельно найти себе занятие и организовать свою деятельность ($r = -0,591^*$), способность не поддаваться дурному влиянию ($r = -0,563^*$)). Таким образом, направленность данных детей на объекты природы в городе может объясняться сниженными показателями их самостоятельности. В то же время негативная модальность отношения к объектам и явлениям социальной среды в этой группе также связана с проявлением респондентами самоконтроля – их способностью контролировать спонтанные желания, прихоти ($r = -0,530^*$). По всей видимости, акцентируя внимание на нарушении норм социального поведения другими горожанами, данные дети менее всего сами способны к контролю своего



поведения. Обнаруженный факт свидетельствует о сформированном механизме переноса собственных социальных качеств на других.

Позитивное отношение детей из этой группы к явлениям предметно-пространственной среды также связано с самоконтролем (проявление терпения и выдержки ($r = -597^*$)) и самостоятельностью (умение самостоятельно найти себе занятие и организовать свою деятельность ($r = -597^*$)), причем чем более выражено их позитивное отношение к посещению с родителями культурно-исторических объектов и т. п., тем менее проявляется в поведении респондентов способность контролировать свои спонтанные желания и самому себя чем-то занять.

Третья группа респондентов отличалась фиксацией восприятия на объектах предметно-пространственной среды города и при этом игнорированием среды социальной и природной. Их позитивное отношение к торговым центрам, магазинам, своему дому, двору положительно связано с проявлением самостоятельности (способность не поддаваться дурному влиянию ($r = 0,653^{**}$)), инициативности (умение выдвигать новые идеи ($r = 0,756^{**}$)), а также с самооценкой автономности ($r = -0,714^{**}$). Можно предположить, что, несмотря на ограниченность объема восприятия объектов и явлений городской среды, именно эти дети способны предложить родителям свою версию совместного времяпрепровождения в городе, осознавая при этом ограничения своей автономии.

Результаты корреляционного анализа в *четвертой группе* («юные экологи») в определенной степени могут служить обоснованием ее выделения. Напомним – данные дети свое отношение к городской среде сфокусировали на ее экологическом состоянии, продемонстрировав выраженную направленность на изменение экологических и других условий городской жизни. Было обнаружено, что ориентация детей на преобразование социальной, природной, предметно-пространственной среды города не связана с показателями их социально-психологических свойств (самостоятельностью, инициативностью, самоконтролем или самооценкой автономности). Предположение о влиянии установок взрослых косвенно подтвердилось в корреляционном анализе связи между направленностью детей на изменение социальной и предметно-пространственной среды ($r = 0,514^*$) и изображением на их рисунках своих дедушек и бабушек, транслирующих эти экологические установки.

Заключение

Полученные в ходе исследования результаты прояснили некоторые вопросы относительно понимания процессов восприятия детьми города.

Обнаружено, что маленькие горожане, живущие в мегаполисе, позитивно воспринимали те объекты городской среды, которые соответствовали их потребности в свободном общении со сверстниками, непосредственном взаимодействии с родителями. Выявленные факты во многом согласуются с результатами, полученными зарубежными коллегами на выборках подростков разного возраста [7, 13], и могут трактоваться с точки зрения социально-психологического благополучия городских детей [29]. Выраженная направленность исследованных детей на преобразование в городской среде свидетельствует об их субъектной позиции по отношению к городу.

Показано, что дети, принимавшие участие в исследовании, отличаются друг от друга направленностью и модальностью отношения к объектам и явлениям социальной, природной, предметно-пространственной среды города, отношения к экологическим проблемам. Избирательность и объем их восприятия зависят от того, какое значение дети приписывают этим объектам и явлениям, насколько они соответствуют их потребностям, а также от личного опыта взаимодействия с ними. Выявлено, что значимость социальной среды города связана с выраженной самостоятельностью и самоконтролем детей, негативная модальность отношения к объектам и явлениям социальной среды – с пониженным самоконтролем поведения. Повышенное внимание детей к экологическим проблемам города – скорее всего, присвоенные установки бабушек и дедушек, однако эта гипотеза требует отдельного исследования. В условиях ограниченных возможностей взаимодействия с объектами и явлениями городской среды дети компенсируют отсутствие опыта фантазиями о сказочном, идеальном городе, проявляя при этом самостоятельность и инициативность в организации совместного с родителями досуга.

Приведенные в работе результаты эмпирического исследования представляют собой новый фактологический материал, который требует вторичного научного анализа с позиций концепции «модель психического», разрабатываемой отечественными психологами [26], а также представлений авторов публикации о социально-психологическом благополучии детей в мегаполисе [29].

Прикладное значение полученных результатов связано с проектированием специалистами жизненного пространства городской среды мегаполиса, отражающей точку зрения самих детей, а не взрослых, транслирующих их интересы. Юные горожане, принимавшие участие в исследовании, продемонстрировали не только субъектную позицию, выраженную в отношении к городу проживания, но и различия в своих потребностях как жителей мегаполиса.



Библиографический список

- Growing Up in Cities: Studies of the Spatial Environment of Adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warszawa / ed. by K. Lynch. Cambridge, Mass. : MIT Press, 1977. 188 p.
- UNICEF 1996. Child Friendly Cities Initiative. URL: <http://www.childfriendlycities.org>. (дата обращения: 02.06.2021).
- James A. Understanding Childhood from an Interdisciplinary Perspective // Rethinking childhood / eds. P. B. Pufall, R. P. Unsworth. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 2004. Chapt. 1. P. 25–37.
- The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children / ed. A. Prout. London : Routledge Falmer, 2005. 167 p.
- Alarasi H., Martinez J., Amer Sh. Children's perception of their city centre: a qualitative GIS methodological investigation in a Dutch city // Children's Geographies. 2016. Vol. 14, no. 4. P. 437–452. DOI: 10.1080/14733285.2015.1103836
- Tonucci F. City of Children. Wilmington, DE : Vernon Press, 2020. 190 p.
- Broberg A., Kytä M., Fagerholm N. Child-friendly urban structures: Bullerby revisited // Journal of Environmental Psychology. 2013. Vol. 35. P. 110–120. DOI: 10.1016/j.jenvp.2013.06.001
- Jans M. Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation // Childhood. 2004. Vol. 11, iss. 1. P. 27–44. DOI: 10.1177/0907568204040182
- Šakaja L., Višnić S. Experiencing a place: Karlovac as an older teenagers' daily environment // Hrvatski geografski glasnik. 2011. Vol. 73, iss. 1. P. 133–148. DOI: 10.21861/hgg.2011.73.01.09
- Jutras S., Vinay M. C., Castonguay G. Perceptions Liées Au Bien-être Psychologique Chez Des Enfants De Milieu Défavorisé // Canadian Journal of Community Mental Health. 2002. Vol. 21, no. 1. P. 47–65. DOI: 10.7870/cjcmh-2002-0005
- Lopes F. D., Neto C. Children's perceptions of an ideal city: representations and mapping of mobility, interaction and play in public space. URL: <https://www.researchgate.net/publication/280086842> (дата обращения: 16.06.2021).
- Moore R. C. Childhood's Domain: Play and Place in Child Development. London : Croom Helm Ltd., 1986. 311 p.
- Сергиенко Е. А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности // Психологический журнал. 2013. Т. 34, № 2. С. 5–16.
- Ward C. The Child in the City // Society. 1978. Vol. 15, iss. 4. P. 84–91. DOI: 10.1007/BF02694719
- Karsten L., van Vliet W. Children in the City: Reclaiming the Street // Children, Youth and Environments. 2006. Vol. 16, iss. 1. P. 151–167.
- Rissotto A., Giuliani M. V. Learning neighbourhood environments: the loss of experience in a modern world // Children and their Environments: Learning, Using and Designing Spaces / ed. by C. Spencer, M. Blades. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. P. 75–90.
- Sharmin S., Kamruzzaman Md. Association between the built environment and children's independent mobility: A meta-analytic review // Journal of Transport Geography. 2017. Vol. 61. P. 104–117. DOI: 10.1016/j.jtrangeo.2017.04.004
- Ergler C., Kearns R. A., Witten K. Seasonal and locational variations in children's play : Implications for wellbeing // Social Science & Medicine. 2013. Vol. 91. P. 178–185. DOI: 10.1016/j.socscimed.2012.11.034
- Smith M., Kearns R. A., Witten K., et al. Kids in the city study: research design and methodology // BMC Public Health. 2011. Vol. 11. P. 587. DOI: 10.1186/1471-2458-11-587
- Moreira A. L., Yunes M. A. M., Narscimento C. R. R., Bedin L. M. Children's Subjective Well-Being, Peer Relationships and Resilience: An Integrative Literature Review // Child Indicators Research. 2021. Vol. 14, iss. 5. P. 1723–1742. DOI: 10.1007/s12187-021-09843-y
- Lawler M. J., Newland L. A., Giger J. T., Roh S., Brockevelt B. L. Ecological, Relationship-Based Model of Children's Subjective Well-Being: Perspectives of 10-Year-Old Children in the United States and 10 Other Countries // Child Indicators Research. 2017. Vol. 10, iss. 1. P. 1–18. DOI: 10.1007/s12187-016-9376-0
- Fane J., MacDougall C., Jovanovic J., Redmond G., Gibbs L. Preschool Aged Children's Account of their Own Wellbeing: are Current Wellbeing Indicators Applicable to Young Children? // Child Indicators Research. 2020. Vol. 13, iss. 6. P. 1893–1920. DOI: 10.1007/s12187-020-09735-7
- Savahl Sh., Adams S., Florence M., Casas F., Mpilo M., Isobell D., Manuel D. The Relation Between children's Participation in Daily Activities, Their Engagement with Family and Friends, and Subjective Well-Being // Child Indicators Research. 2020. Vol. 13, iss. 4. P. 1283–1312. DOI: 10.1007/s12187-019-09699-3
- Gomez D. O., Aznar F. C., Inzunza J. A. Family, School, and Neighbourhood Microsystems Influence on children's Life Satisfaction in Chile // Child Indicators Research. 2019. Vol. 12, iss. 6. P. 1915–1933. DOI: 10.1007/s12187-018-9617-5
- Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М. : Наука, 1976. 336 с.
- Сергиенко Е. А., Уланова А. Ю., Лебедева Е. И. Модель психического: структура и динамика. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. 503 с.
- Прыгин Г. С. Психология самостоятельности: монография. Ижевск, Набережные Челны : Изд-во Института управления, 2009. 565 с.
- Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. Минск : Універсітэцкае, 1997. 120 с.
- Дробышева Т. В., Войтенко М. Ю. Социально-психологическое благополучие детей в условиях мегаполиса: методологические основы исследования // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 1 (13). С. 21–25. DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-1-21-25



References

1. Lynch K., ed. *Growing Up In Cities: Studies of the Spatial Environment of Adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warszawa*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1977. 188 p.
2. UNICEF 1996. *Child Friendly Cities Initiative*. Available at: <http://www.childfriendlycities.org>. (accessed 2 June 2021).
3. James A. Understanding Childhood from an Interdisciplinary Perspective. In: Pufall P. B., Unsworth R. P., eds. *Rethinking childhood*. New Brunswick, NJ, Rutgers University Press, 2004, chapt. 1, pp. 25–37.
4. Prout A., ed. *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*. London, Routledge Falmer, 2005. 167 p.
5. Alarasi H., Martinez J., Amer Sh. Children's perception of their city centre: a qualitative GIS methodological investigation in a Dutch city. *Children's Geographies*, 2016, vol. 14, iss. 4, pp. 437–452. DOI: 10.1080/14733285.2015.1103836
6. Tonucci F. *City of Children*. Wilmington, DE, Vernon Press, 2020. 190 p.
7. Broberg A., Kytta M., Fagerholm N. Child-friendly urban structures: Bullerby revisited. *Journal of Environmental Psychology*, 2013, vol. 35, pp. 110–120. DOI: 10.1016/j.jenvp.2013.06.001
8. Jans M. Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation. *Childhood*, 2004, vol. 11, iss. 1, pp. 27–44. DOI: 10.1177/0907568204040182
9. Šakaja L., Višnić S. Experiencing a place: Karlovac as an older teenagers' daily environment. *Hrvatski geografski glasnik*, 2011, vol. 73, iss. 1, pp. 133–148. DOI: 10.21861/hgg.2011.73.01.09
10. Jutras S., Vinay M. C., Castonguay G. Perceptions Liées Au Bien-être Psychologique Chez Des Enfants De Milieu Défavorisé. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 2002, vol. 21, no. 1, pp. 47–65. DOI: 10.7870/cjcmh-2002-0005
11. Lopes F. D., Neto C. *Children's perceptions of an ideal city: representations and mapping of mobility, interaction and play in public space*. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/280086842> (accessed 16 June 2021).
12. Moore R. C. *Childhood's Domain: Play and Place in Child Development*. London, Croom Helm Ltd., 1986. 311 p.
13. Sergienko E. A. The problem of relationship between subject and personality. *Psychological Journal*, 2013, vol. 34, no. 2, pp. 5–16 (in Russian).
14. Ward C. The Child in the City. *Society*, 1978, vol. 15, iss. 4, pp. 84–91. DOI: 10.1007/BF02694719
15. Karsten L., van Vliet W. Children in the City: Reclaiming the Street. *Children, Youth and Environments*, 2006, vol. 16, iss. 1, pp. 151–167.
16. Rissotto A., Giuliani M. V. Learning neighbourhood environments: the loss of experience in a modern world. In: Spencer C., Blades M., eds. *Children and their Environments: Learning, Using and Designing Spaces*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006, pp. 75–90.
17. Sharmin S., Kamruzzaman Md. Association between the built environment and children's independent mobility: A meta-analytic review. *Journal of Transport Geography*, 2017, vol. 61, pp. 104–117. DOI: 10.1016/j.jtrangeo.2017.04.004
18. Ergler C., Kearns R. A., Witten K. Seasonal and locational variations in children's play: Implications for wellbeing. *Social Science & Medicine*, 2013, vol. 91, pp. 178–185. DOI: 10.1016/j.socscimed.2012.11.034
19. Smith M., Kearns R. A., Witten K., et al. Kids in the city study: research design and methodology. *BMC Public Health*, 2011, vol. 11, pp. 587. DOI: 10.1186/1471-2458-11-587
20. Moreira A. L., Yunes M. A. M., Narscimento C. R. R., Bedin L. M. Children's Subjective Well-Being, Peer Relationships and Resilience: An Integrative Literature Review. *Child Indicators Research*, 2021, vol. 14, iss. 5, pp. 1723–1742. DOI: 10.1007/s12187-021-09843-y
21. Lawler M. J., Newland L. A., Giger J. T., Roh S., Brockelvelt B. L. Ecological, Relationship-Based Model of Children's Subjective Well-Being: Perspectives of 10-Year-Old Children in the United States and 10 Other Countries. *Child Indicators Research*, 2017, vol. 10, iss. 1, pp. 1–18. DOI: 10.1007/s12187-016-9376-0
22. Fane J., MacDougall C., Jovanovic J., Redmond G., Gibbs L. Preschool Aged Children's Account of their Own Wellbeing: are Current Wellbeing Indicators Applicable to Young Children? *Child Indicators Research*, 2020, vol. 13, iss. 6, pp. 1893–1920. DOI: 10.1007/s12187-020-09735-7
23. Savahl Sh., Adams S., Florence M., Casas F., Mpilo M., Isobell D., Manuel D. The Relation Between children's Participation in Daily Activities, Their Engagement with Family and Friends, and Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 2020, vol. 13, iss. 4, pp. 1283–1312. DOI: 10.1007/s12187-019-09699-3
24. Gomez D. O., Aznar F. C., Inzunza J. A. Family, School, and Neighbourhood Microsystems Influence on children's Life Satisfaction in Chile. *Child Indicators Research*, 2019, vol. 12, iss. 6, pp. 1915–1933. DOI: 10.1007/s12187-018-9617-5
25. Nebylitsin V. D. *Psikhofiziologicheskie issledovaniya individual'nykh razlichiy* [Psychophysiological Studies of Individual Differences]. Moscow, Nauka Publ., 1976. 336 p. (in Russian).
26. Sergienko E. A., Ulanova A. Yu., Lebedeva E. I. Model' psikhicheskogo: struktura i dinamika [Model of the Mental: Structure and Dynamics]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2020, 503 p. (in Russian).
27. Prygin G. S. *Psikhologiya samostoyatel'nosti* [Psychology of Independence]. Izhevsk, Naberezhnye Chelny, Institute of Management Publ., 2009. 565 p. (in Russian).
28. Kolominskiy Ya. L., Pan'ko E. A., eds. *Diagnostika i korrektsiya psikhicheskogo razvitiya doshkol'nika* [Diagnostics and Correction of Mental Development of a Preschooler]. Minsk, Universatetskay Publ., 1997. 120 p. (in Russian).
29. Drobysheva T. V., Voytenko M. Yu. Socio-Psychological Well-Being of Children in Megapolis: the Methodological Foundations of Research. *Izv. Saratov Univ. (N. S.). Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015, vol. 4, iss. 1 (13), pp. 21–25 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-1-21-25

Поступила в редакцию 17.06.2021, после рецензирования 15.07.2021, принята к публикации 09.09.2021

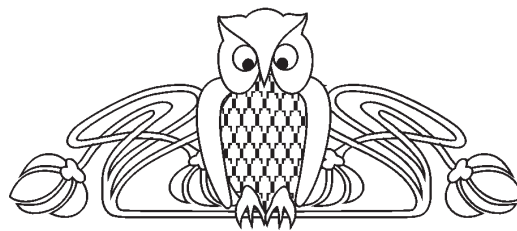
Received 17.06.2021, revised 15.07.2021, accepted 09.09.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 323–333
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 323–333
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-323-333>

Научная статья
УДК 159.9

Связь базовых ценностей с эмиграционными установками российской молодежи



Ж. Ж. Ромашева¹, О. В. Калининченко², И. В. Малышев³

¹Московский государственный психолого-педагогический университет, Россия, 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29

²Дальневосточный федеральный университет, Россия, 690922, г. Владивосток, п. Аякс, д. 10

³Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Ромашева Жангуль Жумабековна, аспирант, кафедра этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, zhanagul.rom@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8609-2676>

Калининченко Ольга Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии развития, kalynich1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3392-6083>

Малышев Иван Викторович, кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, iv.999@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4191-6555>

Аннотация. Неоднозначность и противоречивость данных о связи эмиграционных установок с метаценностями побуждает к исследованию связи эмиграционных установок с базовыми ценностями и актуализирует проблему исследования детерминированности установок молодежи на эмиграцию. *Цель* – определение характера связи базовых ценностей с эмиграционными установками. *Гипотезы:* 1) базовые ценности, составляющие метаценности, выступают предикторами эмиграционных установок; 2) базовые ценности, входящие в блок противоречащих друг другу метаценностей сохранения и открытости изменениям, связаны с эмиграционными установками и при этом характер их связей различен; 3) базовые ценности, составляющие метаценность самоутверждения, положительно связаны с эмиграционными установками. Исследование выполнено на выборке (N = 646) в возрасте 17–35 лет, в числе которых 78% (504) женщин. Применены: «Шкала миграционных установок» (С. А. Кузнецова, И. Ю. Кузнецов, А. В. Фещенко), модифицированная для изучения эмиграционных установок; PVQ-21–ESS7 – версия опросника измерения индивидуальных ценностей (Ш. Шварц), позволяющего зафиксировать степень выраженности ценностей; метод множественного линейного регрессионного анализа. Показано, что среди компонентов эмиграционных установок (установка субъекта, установка близких, ожидания близких) больше всего выражена установка субъекта. В выявленные связи эмиграционных установок с метаценностями значительный вклад вносят такие базовые ценности, как: *традиции и безопасности* – с метаценностью сохранения (отрицательная связь); *стимуляции* – с метаценностью открытости изменениям (положительная связь); *власти* – с метаценностью самоутверждения (положительная связь). Установлено, что молодые люди планируют эмиграцию в большей степени исходя из личных установок и побуждений, чем близкого окружения. Установку на эмиграцию выражают те молодые люди, которые: 1) в меньшей степени ориентированы на традиции и обычаи и ценят безопасность; 2) стремятся к наполненности жизни новыми ощущениями и эмоциями; 3) ценят материальное благополучие. Результаты исследования показывают факторы возникновения у молодежи установки на эмиграцию, и данные знания можно использовать для предсказания международной мобильности молодежи, а также в психологической работе с потенциальными эмигрантами.

Ключевые слова: эмиграция, эмиграционная установка, базовые ценности, эмиграционное поведение, российская молодежь

Информация о вкладе каждого автора: Ж. Ж. Ромашева – концепция, дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста; О. В. Калининченко и И. В. Малышев – сбор и обработка эмпирического материала.

Благодарности: Авторы выражают огромную благодарность коллегам за помощь в сборе материала в российских регионах: доценту Е. М. Громовой (Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова), профессору Р. И. Зинуровой (Казанский национальный исследовательский технологический университет), доценту Ю. В. Лебедевой (Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина), доценту Л. В. Намруевой (Калмыцкий научный центр Российской академии наук), доценту А. И. Троянской (Ижевский государственный технический университет им. М. Т. Калашникова), доценту О. Р. Тучиной (Кубанский государственный технологический университет), доценту С. В. Фроловой (Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского).

Для цитирования: Ромашева Ж. Ж., Калининченко О. В., Малышев И. В. Связь базовых ценностей с эмиграционными установками российской молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 323–333. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-323-333>

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



Article

Connection between basic values and emigration attitudes of Russian youth

Zh. Zh. Romasheva¹, O. V. Kalinichenko², I. V. Malyshev³

¹Moscow State Psychological and Pedagogical University, 29 Sretenka St., Moscow 127051, Russia

²Far Eastern Federal University, 10 Ajax Bay, Vladivostok 690922, Russia

³Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Zhanagul Zh. Romasheva, zhanagul.rom@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8609-2676>

Olga V. Kalinichenko, kalynich1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3392-6083>

Ivan V. Malyshev, iv.999@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4191-6555>

Abstract. The ambiguity and inconsistency of the data on the connection between emigration attitudes and metavalues spurs the research on the relation between emigration attitudes and basic values. Hence, the problem of studying the deterministic character of youth attitudes to emigration is seen as of relevance. The purpose of this research is to determine the nature of the connection between basic values and emigration attitudes. Hypotheses: 1. The basic values that make up metavalues act as the predictors of emigration attitudes. 2. The basic values constituting the contrastive metavalues of Preservation and Openness to Change are simultaneously connected with emigration attitudes, and the nature of their connections is different. 3. The basic values constituting the metavalues of Self-Affirmation have a positive correlation with emigration attitudes. The study is carried out on a sample of respondents (N = 646) aged 17 to 35, including 78% (504) of women. The research applies the "Scales of Migration Attitudes" (S. A. Kuznetsova, I. Yu. Kuznetsov, A. V. Feshchenko) modified to study emigration attitudes. The study also uses PVQ-21–ESS7 versions of the questionnaire measuring individual values (Sh. Schwartz) which enables to document the degree of expression of values. Finally, the research makes use of the method of multiple linear regression analysis. The results show that the attitude of the subject is the most pronounced one among all other components of emigration attitudes (the attitude of the loved ones, the expectations of the loved ones). Basic values have a major impact on the revealed connections between emigration attitudes and metavalues. For example, the values of tradition and security have a negative correlation with the metavalues of Preservation. The values of stimulation have a positive correlation with the metavalues of Openness to Change. The values of power have a positive correlation with the metavalues of Self-Affirmation. Evidently, young adults are more likely to plan to emigrate due to their personal attitudes and motives rather than to those of their close environment. Attitudes towards emigration are expressed by those young adults who: 1) are less focused on traditions and customs but appreciate security; 2) strive to enrich their lives with new sensations and emotions; 3) appreciate material well-being. The results of the study reveal the factors contributing to the emergence of attitudes to emigration in young adults. The results of the study can be used to predict international mobility of young adults. Additionally, they are of importance for the psychological work with potential emigrants.

Keywords: emigration, emigration attitude, basic values, emigration behavior, the Russian youth

Information on authors' contribution: Zh. Zh. Romasheva came up with the concept and design of the research, performed the data analysis, wrote the manuscript; O. V. Kalinichenko and I. V. Malyshev collected and processed empirical data.

Acknowledgements: The authors express their gratitude to their colleagues for their help in collecting data in the Russian regions, namely to Associate Professor E. M. Gromova (Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov), Professor R. I. Zinurova (Kazan National Research Technological University), Associate Professor Yu. V. Lebedeva (Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin), Associate Professor L. V. Namrueva (Kalmyk Scientific Center of the Russian Academy of Sciences), Associate Professor A. I. Troyanskaya (Kalashnikov Izhevsk State Technical University), Associate Professor O. R. Tuchina (Kuban State Technological University), Associate Professor S. V. Frolova (Saratov State University).

For citation: Romasheva Zh. Zh., Kalinichenko O. V., Malyshev I. V. Connection between basic values and emigration attitudes of Russian youth. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 323–333 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-323-333>

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

Введение

Проблема эмиграции сегодня является одной из самых актуальных и интересует исследователей из разных сфер научной деятельности, что обусловлено процессами мировой глобализации. Теоретический анализ социально-демографических особенностей людей, настроенных на миграцию, показал, что чаще всего решение о переезде за границу принимают молодые, образованные и экономически активные жители страны, а с возрастом вероятность миграции уменьшается [1–4]. Молодые мигранты составляют значительную часть ежегодных миграционных перемещений. Так, по данным Международной организа-

ции по миграции на 2019 г. около 30% общего из 272 млн международных мигрантов приходилось на возрастную группу от 20 до 30 лет [5, с. 22]. Из России, по последним данным Росстата, за 2018 г. эмигрировало 4 млн 787 человек [6]. Среди выразивших желание уехать за границу значительную часть составляет молодежь, при этом 38% молодых людей в возрасте 18–24 года и 31% – в возрасте 25–34 года [7]. Молодежь характеризуется высокой адаптивностью к принимающему обществу, легкостью взаимодействия с местными жителями, представляет наиболее мобильную категорию населения, чаще всего не связанную брачно-семейными узами, что способствует эмиграции. Проблема эмиграции



раскрывается в исследованиях, посвященных психологическим особенностям мигрантов, их адаптации, аккультурации. Однако наблюдается недостаточная изученность вопросов мотивации, социально-психологических факторов эмиграционного поведения. В свою очередь, пониманию мотивов эмиграции может способствовать изучение эмиграционных установок [8].

Эмиграционные установки

Прежде всего определим возможность использования понятий «миграция» и «эмиграция» как взаимозаменяемых. Л. Л. Рыбаковский под миграцией подразумевает процесс территориального перемещения с одного места жительства на другое с фиксацией факта переселения. При этом не имеет значения, происходит перемещение *внутри страны* или *за ее пределы* [9], что дает повод рассматривать процессы миграции и эмиграции как идентичные, исходя из чего мы применяем понятие «эмиграционная установка» равнозначно понятию «миграционная установка».

В основе нашего исследования лежит понимание миграционной установки как одного из видов социальной установки, которая представляет собой установочную систему и имеет четырехкомпонентную структуру, состоящую из когнитивного (сознательное восприятие объекта), эмоционального (эмоциональное восприятие объекта, проявление чувств, эмоций по отношению к объекту), интенционального (намерение действовать в отношении объекта) и конативного (готовность предпринимать действия в отношении объекта) компонентов [10–12].

Миграционные / эмиграционные установки обладают такими характерными особенностями, как свернутая полиобъектность и свернутая полисубъектность. Под свернутой полиобъектностью понимается то, что объектом эмиграционной установки выступает система, включающая актуальное и альтернативное места проживания, сопоставляемые друг с другом. Свернутая полисубъектность выражается в том, что на возникновение установки эмигрировать влияют, во-первых, ожидания близких людей потенциального мигранта относительно эмиграции, а во-вторых, наличие эмиграционных установок у значимого окружения потенциального мигранта [10–12].

Особое внимание хочется обратить на один из важных компонентов эмиграционных установок – эмиграционное намерение. Намерение, будучи «сознательным решением, выполняющее планирование и побуждение поведения и деятельности» [13, с. 75], стремление к завершению намеченного действия [4], в большинстве случаев предсказывает будущее поведение человека [14]. В нашей работе мы ориентируемся на результаты исследований, посвященных не только эмиграционным установкам [10, 11, 12, 15], но и эмиграционным намерениям [1, 2, 4].

Авторы этих исследований отмечают, что люди с эмиграционными установками, намерениями очень близки к заключительному этапу эмиграционного поведения, однако этого недостаточно для перехода к реальным действиям [16–18]. Сформированность эмиграционных установок, намерений определяется разными социально-психологическими факторами, такими как субъективное благополучие [15, 19, 20], наличие социальных связей [1, 21], социальный капитал [21–24], ценностные ориентации [4, 17, 23, 25, 26].

В свою очередь, ценности обладают высокой предсказательной силой эмиграционной активности [27] и, следовательно, возникновения эмиграционных установок. Обычно люди стремятся реализовать свои цели и выразить свои ценности на родной земле. Однако если жизнь в собственной стране не удовлетворяет или ставится под угрозу достижение заветных целей, некоторые люди приспособляются, эмигрируя. Они эмигрируют, преследуя свои жизненные цели, чтобы лучше выразить или защищать свои ценности.

Ценности как предиктор эмиграционных установок

Настоящее исследование основано на теории ценностей Шварца [28, 29], получившей широкое распространение и подробно представленной во многих работах [4, 26, 30, 31].

Ценности рассматриваются в качестве регулятора поведения личности в самых разных сферах ее жизнедеятельности [30–32], в том числе и эмиграционного поведения [4]. Так, переезд из страны проживания в другую страну может способствовать достижению некоторых общих мотивационных целей, выражающих ценности личности, в то же время препятствуя достижению других [25]. Таким образом, личные ценностные предпочтения могут оказать влияние на решение людей эмигрировать или остаться в стране проживания [26]. Наибольшей предсказательной силой эмиграционного поведения обладают ценности высшего порядка, или метачценности, – *открытости изменениям и сохранения*. Так, кардинальные социальные изменения, с которыми сталкивается мигрант, совместимы с реализацией мотивационных целей, выраженных в ценности открытости изменениям (поиск новых идей и впечатлений), и в то же время могут помешать реализации мотивационных целей, выраженных в ценностях сохранения (сохранение статус-кво) [33]. Что касается метачценностей *самопреодоления и самоутверждения*, ориентация на самоутверждение связана с более сильной мотивацией к эмиграции [18, 25, 29, 33]. Это объясняется тем, что в большинстве случаев эмигранты переезжают из бедных стран в более богатые, следовательно, эмиграция обычно улучшает их финансовое положение и повышает уровень жизни [1, 2]. Как видно, в большинстве работ в качестве мотивов эмиграции изучаются



метаценности [4, 25, 26], мы же поставили целью изучение связи составляющих метаценности базовых ценностей с установками к эмиграции. По нашему мнению, изучение характера данной связи покажет вклад каждой из базовых ценностей, входящих в ту или иную метаценность, в формирование эмиграционных установок и даст более глубокое понимание мотивации потенциальных мигрантов.

Целью исследования является определение характера связи базовых ценностей с эмиграционными установками.

Гипотезы исследования:

1) базовые ценности, составляющие метаценности, выступают предикторами эмиграционных установок;

2) базовые ценности, входящие в блок противоречащих друг другу метаценностей сохранения и открытости изменениям, связаны с эмиграционными установками одновременно и характер их связей различен;

3) базовые ценности, составляющие метаценность самоутверждения, положительно связаны с эмиграционными установками.

Материалы

Процедура. Социально-психологический опрос проведен с помощью онлайн-сервиса Google Forms. Опрос проводился преимущественно среди студентов образовательных учреждений. Ссылка на прохождение опроса распространялась через электронную почту и социальные сети. Опрос проводился с декабря 2020 г. по март 2021 г.

Выборка. В исследовании приняли участие 646 человек из Московской, Саратовской, Ростовской, Ульяновской, Свердловской, Челябинской, Самарской областей, Приморского, Краснодарского краев, республик Калмыкия, Башкортостан, Татарстан, Удмуртия, из них 22% мужчин (142 человека) и 78% женщин (504 человека), в возрасте от 17 до 35 лет. Средний возраст составляет 20,4 года ($SD = 4,09$). Все респонденты идентифицировали себя как русские.

Методики. Для исследования значимости индивидуальных ценностей молодых людей была использована PVQ-21-ESS7 – версия опросника измерения индивидуальных ценностей (Ш. Шварц), включающая 21 утверждение [34, с. 34]. Каждая базовая ценность из 10 оценивается с помощью двух или трех утверждений, описывающих человека. Степень сходства предложенных портретов с респондентом определяется по 6-балльной шкале, где 1 – совсем не похож, 6 – очень похож. Подсчет индексов ценностей производится путем вычитания от средних значений ответов на 21 вопрос средних значений баллов по двум (трем для универсализма) утверждениям и прибавления 4.

Ниже представлены примеры утверждений и их согласованность:

«Для него / неё важно, чтобы с каждым человеком в мире обращались одинаково. Он / она убежден(а), что у всех должны быть равные возможности в жизни» – пункт ценности «Универсализм» из блока «Самопреодоление» ($\alpha = 0.74$).

«Для него / неё важно быть очень успешным. Он / она надеется, что люди признают его/её достижения» – пункт ценности «Достижение» из блока «Самоутверждение» ($\alpha = 0.72$).

«Он / она ищет любую возможность поселиться. Для него / неё важно заниматься тем, что доставляет ему / ей удовольствие» – пункт ценности «Стимуляция» из блока «Открытость изменениям» ($\alpha = 0.75$).

«Для него / неё важно жить в безопасном окружении. Он / она избегает всего, что может угрожать его / её безопасности» – пункт ценности «Безопасность» из блока «Сохранение» ($\alpha = 0.63$).

Как видим, согласованность достаточно высокая.

Для исследования эмиграционных установок была применена методика «Шкала эмиграционных установок» – модификация «Шкалы миграционных установок» (С. А. Кузнецова, И. Ю. Кузнецов, А. В. Фещенко) [11]. Согласованность утверждений по шкалам, в том числе по интегральной шкале, была проверена с помощью коэффициента α -Кронбаха, коэффициенты приведены ниже. Методика состоит из 36 утверждений, объединенных в 4 шкалы и описывающих отношение респондента к его месту проживания – нынешнему и альтернативному. Для оценки степени согласия с утверждениями использовалась симметричная лайкертова шкала (3210123), где 3 означает, что респондент полностью разделяет утверждение, 2 – вполне согласен с утверждением, 1 – согласен с утверждением в малой степени, 0 – сомневается в выборе утверждения.

Значения по трем шкалам – «Установка субъекта», «Установка близких», «Ожидание близких» – получены методом подсчета суммы баллов по утверждениям, соответствующих данным шкалам. Баллы по четвертой интегративной шкале «Эмиграционная установка» получены с помощью вычисления суммы средних значений по трем вышеназванным шкалам.

Примеры утверждений:

«Я думаю, что для реализации моих целей и ценностей лучшим местом является Россия. – Для реализации моих целей и ценностей больше подходит другая страна»; шкала «Установка субъекта» ($\alpha = 0.95$).

«Для реализации целей и ценностей близких мне людей лучшим местом является Россия. – Для реализации целей и ценностей моих близких больше подходит другая страна»; шкала «Установка близких» ($\alpha = 0.91$).



«По мнению моих близких, для реализации моих целей и ценностей лучшим местом является Россия. – По мнению моих близких, для реализации моих целей и ценностей лучшим местом является другая страна»; шкала «Ожидания близких» ($\alpha = 0.93$).

Методы. Для обработки первичных данных использован множественный линейный регрессионный анализ. Математическая обработка данных производилась с помощью программно-

го обеспечения программы IBM SPSS Statistics 26.00 Windows. Для выявления согласованности утверждений опросников применялся коэффициент α -Кронбаха.

Результаты

В табл. 1 представлены средние показатели и стандартные отклонения для эмиграционной установки и базовых ценностей.

Таблица 1 / Table 1

Описательная статистика (N = 646)

Descriptive statistics (N = 646)

Ценность	Метаценность	M	SD	Ранг
Самостоятельность	Открытость изменениям	4,26	,79	4
Стимуляция		3,76	1,03	7
Гедонизм		4,18	,86	6
Безопасность	Сохранение	4,50	,79	1
Традиция		3,37	1,09	9
Конформизм		3,10	1,11	10
Универсализм	Самопреодоление	4,38	,68	2
Благожелательность		4,31	,72	3
Достижение	Самоутверждение	4,25	,79	5
Власть		3,71	,89	8
Эмиграционные установки				
Установка субъекта	Компоненты эмиграционной установки	48,45	18,55	1
Установка близких		43,49	15,64	3
Ожидания близких		45,18	16,91	2
Эмиграционная установка	Интегративная шкала	137,12	47,38	

Представленные в табл. 1 средние значения по выборке говорят о следующем: наименее важными ценностями для молодых людей оказались *конформность* (3,10), *традиция* (3,37), *власть* (3,71), наиболее значимыми – *безопасность* (4,50), *универсализм* (4,38), *благожелательность* (4,31). Степень выраженности эмиграционных установок (137,12) отражает интегративная шкала. Анализ компонентов эмиграционной установки показал: наиболее выражена установка субъекта (48,45), менее выражены ожидания близких (45,18) и наименее выражена установка близких (43,49).

Полученные результаты (табл. 2) свидетельствуют о том, что имеется связь эмиграционных установок с метаценностями сохранения (–,206); открытости изменениям (,141), самоутверждения (,157), составляющими которых являются базовые ценности. Так, связь эмиграционных установок с метаценностью

сохранения определяют ценности *традиции* (–,185) и *безопасности* (,124), с метаценностью самоутверждения – ценность *власти* (,168), с метаценностью открытости изменениям – ценность *стимуляции* (,174). Согласно показателю R^2 (,12), только 12% изменений зависимой переменной (эмиграционных установок) объясняются влиянием независимых переменных (ценностей). При этом наибольший вклад в прогнозирование вариаций эмиграционных установок вносят такие ценности, как *традиция* (–,185), далее *стимуляция* (,174), меньший вклад – *власть* (,168) и наименьший – *безопасность* (,124). С целью получения достоверных результатов ценность *конформности* была исключена из модели, так как выявлена сильная корреляция *конформности* с другими ценностями, что свидетельствует о мультиколлинеарности (допуск коллинеарности 0,000).



Таблица 2 / Table 2

Регрессионный анализ предикторов эмиграционных установок молодежи
Regression analysis of predictors of young adults' emigration attitudes

Независимая переменная	Зависимая переменная – эмиграционная установка		
	β	Укрупненные категории ценностей	β
Ценность безопасности	,124**	Метаценность сохранения	-,206***
Ценность традиции	-,185**		
Ценность благожелательности	-,006	Метаценность самопреодоления	-,054
Ценность универсализма	,088		
Ценность самостоятельности	,005	Метаценность открытости изменениям	,141***
Ценность стимуляции	,174***		
Ценность гедонизма	,013	Метаценность самоутверждения	,157***
Ценность достижения	-,038		
Ценность власти	,168**		
R	,34	–	–
R ²	,12	–	–

Примечание. * $-p < .05$; ** $-p < .01$; *** $-p < .001$; β – стандартизированные коэффициенты регрессии.
 Note. * $-p < .05$; ** $-p < .01$; *** $-p < .001$; β – standardized regression coefficients.

Обсуждение

Показатели эмиграционных установок, полученные с помощью модифицированной методики С. А. Кузнецовой, И. Ю. Кузнецова, А. В. Фещенко, мы сравнили с результатами проведенного в 2018 г. исследования миграционных установок студентов одного из авторов методики, обучающихся в Северо-Восточном государственном университете (г. Магадан) [10].

Сравнение результатов изучения установок внутренней и внешней миграции считаем оправданным, т. к. по структуре и характеристикам и те и другие установки тождественны. Как оказалось, миграционные установки магаданских студентов и младших (156,58), и старших (167,11) курсов более выражены в сравнении с эмиграционными установками (137,12) исследуемых нами молодых людей.

Это объясняется, во-первых, тем, что С. А. Кузнецова исследовала миграционные установки молодежи, а как известно, планировать смену места жительства внутри страны намного легче, чем переезд за границу. При планировании эмиграции молодому человеку необходимо приложить немало усилий включая подготовку необходимых документов, изучение языка, законов будущей страны проживания. Помимо прочего, потенциальный эмигрант должен быть психологически готов к смене места жительства – вхождению в новое общество, адаптации к иной культуре. С учетом вышеперечисленного не все молодые люди решаются покинуть страну. Во-вторых, свое значение имеют особенности выборки. В

нашем исследовании принимали участие молодые люди из разных регионов страны, живущие в разных социально-экономических (например, Москва и Пенза), климатических (Краснодар и Санкт-Петербург), социокультурных (Татарстан и Приморье) условиях, что, как известно, влияет на возникновение установки эмигрировать [35]. В исследовании же С. А. Кузнецовой приняли участие студенты только из Магаданской области, которая отличается динамичностью процессов внутренней миграции населения. Кроме того, важным фактором, оказавшим влияние на результаты исследования, является возраст. Наиболее миграционно активны студенты и выпускники в первые два года после окончания обучения [1, 17, 36]. С возрастом желание переехать слабеет в силу объективных обстоятельств, таких как создание семьи, наличие стабильной работы [1–3]. В нашем же исследовании принимали участие не только студенты вузов, но и молодые люди более старшего возраста (до 35 лет), что, вероятно, также могло отразиться на снижении выраженности установок на смену места жительства, если сравнивать с магаданскими студентами.

Анализируя выраженность компонентов эмиграционных установок, стоит отметить, что современная российская молодежь (48,45) планирует эмигрировать исходя из личных установок и убеждений. Это объясняется склонностью молодых людей к индивидуализму, проявляющемуся в самостоятельности принятия решений, ориентированности на собственные желания, независимости, а также выраженности субъектности



[37, 38], в то время как магаданские студенты при планировании переезда больше ориентируются на ожидания близких (младшие курсы – 54,5, старшие – 55,87). С. А. Кузнецова объясняет это надеждой родителей на переезд своих детей из Магадана в европейскую часть России с целью повышения уровня жизни, получения качественного образования, реализации личностного потенциала [12].

По результатам нашего исследования иерархия ценностей российской молодежи (см. табл. 1) соответствует иерархии ценностных ориентаций молодых людей из отдельно взятых регионов, а именно: для московских [39], смоленских [4] студентов ценности традиции, власти и конформности определяются, как и в нашем исследовании, как менее значимые и занимают нижние позиции иерархии. На верхних ступенях иерархии располагаются ценности безопасности, универсализма и благожелательности, что также согласуется с данными других авторов [4, 39–41].

Обнаруженная отрицательная связь эмиграционных установок с ценностями высшего порядка *сохранения* подтверждается результатами других исследований [4, 25], причем определяют данную связь, как показывают наши данные, ценности *традиции* и *безопасности*, что свидетельствует о большей направленности на эмиграцию молодых людей, меньше всего ориентированных на обычаи, традиции, существующие в обществе, и больше всего ценящих безопасность. Заметим, что безопасность российской молодежью воспринимается как желаемая, а не реализуемая [42]. Это побуждает молодых людей искать недостающую на родине безопасность в зарубежных странах [43, 44].

В имеющуюся положительную связь эмиграционных установок с метаценностью открытости изменениям [25, 26] значимый вклад вносят только ценности *стимуляции*. Это означает, что молодые люди, для которых важны полнота жизненных ощущений, наполненность жизни приключениями, сильными эмоциональными переживаниями, приобретение новых знаний, идей, овладение новым опытом, чаще задумываются о переезде.

Положительная связь метаценности самоутверждения с эмиграционными установками, выявленная и в других исследованиях [4, 25], определяется только ценностями *власти*. Это свидетельствует о детерминированности эмиграционного поведения российской молодежи направленностью на удовлетворение потребностей в получении социального статуса, престиже, улучшении финансового положения, что, вероятно, с их точки зрения, затруднено в своей стране.

С метаценностью самопреодоления, определяемой ценностями *универсализма* и *благожелательности*, значимой связи не обнаружено, в то

время как в исследовании Н. В. Мурашковой метаценность самопреодоления выступает предиктором стремления к эмиграции [4]. Объяснение этому мы находим в разнородности выборки. В нашем исследовании помимо студентов принимала участие и более взрослая работающая молодежь (до 35 лет), которая демонстрирует большую рациональность при оценке ситуации в стране, что, вероятно, приводит к меньшему расхождению между идеальным и реальным восприятием социальной действительности, большей удовлетворенности жизнью на Родине и тем самым снижению установок на эмиграцию.

Наши респонденты, помимо прочего, являлись жителями разных регионов России, среди которых фигурируют регионы с довольно высоким качеством и уровнем жизни (Москва, Санкт-Петербург, Казань), что способствует восприятию жизни на родной земле как гармоничной и благополучной для себя и других людей. Так, российская молодежь реализует ценности универсализма и благожелательности на Родине, о чем свидетельствует отсутствие связей с эмиграционными установками.

Выводы

В ходе проведенного исследования был сформулирован следующие выводы.

1. Российская молодежь, продемонстрировавшая установки на эмиграцию, ориентируется на собственные установки, а не установки и ожидания близких, что определено свойственным молодым людям индивидуализмом, отражающимся в независимости, самостоятельности при принятии решений, побуждении к смене места жительства личными интересами и желаниями.

2. Наименее значимыми для молодых людей выступают ценности конформности, традиции, власти, наиболее значимыми – безопасности, универсализма, благожелательности.

3. Обнаруженные положительные связи эмиграционных установок с метаценностями самоутверждения, открытости изменениям и отрицательная связь с метаценностью сохранения согласуются с данными других исследователей. Отсутствующие связи эмиграционных установок с метаценностью самопреодоления и, соответственно, входящими в нее базовыми ценностями, скорее всего, объясняются их реализованностью на Родине.

4. Связи эмиграционных установок с метаценностями сохранения определяют ценности традиции и безопасности, с метаценностями самоутверждения – ценности власти и с метаценностями открытости изменениям – ценности стимуляции.

5. Проведенное исследование подтверждает существование связи эмиграционных установок



с метаценностями, основой которых являются базовые ценности. При этом противоположные друг другу ценности могут быть связаны с установками потенциального эмигранта одновременно и характер связей будет различен. Ценности обладают эвристической, предсказательной силой и являются основным предиктором эмиграционных установок.

В качестве ограничения нашего исследования отметим несбалансированность выборки по полу – девушки составили 78% общего числа опрошенных.

Перспективным направлением изучения связи ценностей с эмиграционными установками является исследование влияния различных факторов, в частности уровня институционального доверия, на выявленную связь, степень субъективного благополучия, наличие социальных связей в актуальном и потенциальном местах проживания, что и станет задачей нашего будущего исследования.

Библиографический список

1. *Manchin M., Orazbayev S.* Social networks and the intention to migrate // *World Development*. Elsevier. 2018. Vol. 109, iss. C. P. 360–374. DOI: 10.1016/j.worlddev.2018.05.011
2. *Migali S., Scipioni M.* Who's About to Leave? A Global Survey of Aspirations and Intentions to Migrate // *International Migration*. 2019. Vol. 57, iss. 5. P. 181–200. DOI: 10.1111/imig.12617
3. *Abdelwahed A., Goujon A., Jiang L.* The Migration Intentions of Young Egyptians // *Sustainability*. 2020. Vol. 12, iss. 23. P. 1–38. DOI: 10.3390/su12239803
4. *Мураценкова Н. В.* Взаимосвязь ценностей и эмиграционных намерений студенческой молодежи г. Смоленска // *Социальная психология и общество*. 2021. Т. 12, № 1. С. 77–93. DOI: 10.17759/sps.2021120106
5. *McAuliffe M., Khadria B.* World Migration Report 2020. Migration and migrants: A global overview // *International Organization for Migration*. Geneva, 2020. P. 498.
6. Миграция Росстат: официальный прирост и убыль населения / Федеральная служба государственной статистики. 2020. URL: <https://rosinfostat.ru/migratsia/#:~:text=По%20данным%20федеральных%20статистиков%2C%20в,%20том%20числе%20и%20трудоу,дата%20обращения:30.04.2021>.
7. ВЦИОМ: каждый шестой россиянин хочет эмигрировать / Всероссийский центр изучения общественного мнения. 2020. URL: https://www.znak.com/20200908/vciom_kazhdyu_shestoy_rossiyanin_hochet_emigrirovat (дата обращения: 23.04.2021).
8. *Carling J.* Measuring migration aspirations and related concepts // *MIGNEX Background Paper*. Oslo : Peace Research Institute Oslo, 2019. URL: <http://www.mignex.org/d023> (дата обращения: 23.04.2021).
9. *Рыбаковский Л. Л.* К уточнению понятия «миграция населения» // *Социологические исследования*. 2016. № 12. С. 78–83.
10. *Кузнецова С. А.* Временные перспективы и миграционные установки магданских студентов на разных этапах обучения // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2018. Т. 15, № 1. С. 67–78. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-1-67-78
11. *Кузнецова С. А., Кузнецов И. Ю., Фещенко А. В.* Разработка шкалы миграционных установок личности // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2014. № 1. С. 83–90.
12. *Кузнецова С. А.* Влияние родителей на миграционные образовательные намерения старшеклассников // *European Social Science Journal*. 2017. № 5. С. 529–537.
13. *Джанашиа А. З.* Основные подходы к определению намерения в современных психологических исследованиях // *Вестник МДУ им. А. А. Куляшова*. 2018. № 1 (51). С. 70–77.
14. *Fishbein M., Ajzen I.* Predicting and changing behaviour: The reasoned action approach. New York : Psychology Press, 2010. 180 p.
15. *Льянов И. М., Верецагина М. В.* Мотивы и мотивационные установки эмиграции граждан из России // *Образовательный вестник «Сознание»*. 2021. Т. 23, № 1. С. 24–30. DOI: 10.26787/nydha-2686-6846-2021-23-1-24-30
16. *Yijälä A., Jasinskaja-Lahti I.* Pre-migration acculturation attitudes among potential ethnic migrants from Russia to Finland // *International Journal of Intercultural Relations*. 2010. Vol. 34, iss. 4. P. 326–339. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2009.09.002
17. *Fouarge D., Özer M. N., Seegers P.* Personality traits, migration intentions, and cultural distance // *IZA DP*. 2019. No. 12444. P. 1–38.
18. *Van Dalen H. P., Henkens K.* Explaining emigration intentions and behaviour in the Netherlands, 2005–2010 // *Population Studies: A Journal of Demography*. 2013. Vol. 67, iss. 2. P. 225–241. DOI: 10.1080/00324728.2012.725135
19. *Liu Y., Pan Z. L., Liu Y. Q., Chen H. S., Li Z. G.* Where your heart belongs to shapes how you feel about yourself: Migration, social comparison and subjective well-being in China // *Population Space and Place*. 2020. Vol. 26, iss. 7. DOI: 10.1002/psp.2336
20. *Schiele M.* Life satisfaction and return migration: analysing the role of life satisfaction for migrant return intentions in Germany // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2021. Vol. 47, iss. 1. P. 110–129. DOI: 10.1080/1369183X.2020.1763786
21. *Akanle O., Fayeun O. A., Adejare G. S., Orobome O. A.* International Migration, Kinship Networks and Social Capital in Southwestern Nigeria // *Journal of Borderlands Studies*. 2021. Vol. 36, iss. 2. P. 319–332. DOI: 10.1080/08865655.2019.1619475
22. *Tutu R. A., Busingye J. D.* Migration, Social Capital, and Health: Insights from Ghana and Uganda // *Global Perspectives on Health Geography*. Springer, Cham. 2020. P. 23–28. DOI: 10.1007/978-3-030-24693-8_2
23. *Чувашов С. В.* Социально-психологический капитал как фактор эмиграционных намерений молодежи // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11, № 2. С. 169–177.
24. *Iqbal K., Wang Y. C., Khurshaid K., Haroon Shah M., Sohaib M.* Current Trend and Determinants of Intentions to



- Migrate: Evidence From China // SAGE Open. 2021. Vol. 11, iss. 1. DOI: 10.1177/21582440211001371
25. Tartakovsky E., Schwartz Sh. H. Motivation for emigration, values, wellbeing, and identification among young Russian Jews // International Journal of Psychology. 2001. Vol. 36, iss. 2. P. 88–99. DOI: 10.1080/00207590042000100
 26. Tartakovsky E., Patrakov E., Nikulina M. Factors affecting emigration intentions in the diaspora population: The case of Russian Jews // International Journal of Intercultural Relations. 2017. Vol. 59, iss. 1. P. 53–67. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2017.05.002
 27. Schwartz Sh. H., Bilsky W. Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 58, no. 5. P. 878–891. DOI: 10.1037/0022-3514.58.5.878
 28. Schwartz Sh. H. Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications [Basic human values: theory, measurement, and applications] // Revue française de sociologie. 2006. Vol. 47, no. 4. P. 249–288. DOI: 10.3917/rfs.474.0929
 29. Schwartz Sh. H., Cieciuch J., Vecchione M., Davidov E., Fischer R., Beierlin C., Ramos A., Verkasalo M., Lönnqvist G. E., Demirutku K., Dirilen-Gumus O., Konty M. Refining the theory of basic individual values // Journal of Personality and Social Psychology. 2012. Vol. 103, no. 4. P. 663–688. DOI: 10.1037/a0029393
 30. Титов А. С., Лешиокова З. Х. Индивидуальные ценности предпринимателей как предикторы их планируемого благотворительного поведения // Организационная психология. 2020. Т. 10, № 3. С. 140–163.
 31. Skimina E., Cieciuch J., Strus W. Traits and values as predictors of the frequency of everyday behavior: Comparison between models and levels // Current Psychology. 2021. Vol. 40, no. 1. P. 133–153. DOI: 10.1007/s12144-018-9892-9
 32. Ahmad W., Kim W. G., Anwer Z., Zhuang W. Q. Schwartz personal values, theory of planned behavior and environmental consciousness: How tourists' visiting intentions towards eco-friendly destinations are shaped? // Journal of Business Research. 2020. Vol. 110. P. 228–236. DOI: 10.1016/j.jbusres.2020.01.040
 33. Leong C.-H. The socio-psychological profile of prospective emigrants: Singaporeans leaving Singapore // Immigration: policies, challenges, and impact / ed. E. Tartakovsky. Hauppauge, New York ; Nova Science Publishers, 2013. P. 29–49.
 34. Магун В., Руднев М. Жизненные ценности российского населения: сходства и отличия в сравнении с другими европейскими странами // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2008. № 1 (93). С. 33–58.
 35. Грищенко В. В., Мураценкова Н. В., Ефременкова М. Н. Представления смоленских студентов о мотивах эмиграции современной российской молодежи // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 4 (36). С. 358–366. DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-4-358-366
 36. Gajdošova B., Orosova O. Selected psychological factors in relation to emigration intentions of voluntary permanent migration of university students // Československá Psychologie. 2019. Vol. 63, no. 3. P. 249–264.
 37. Корж Н. В. Основные направления формирования патриотического сознания студенческой молодежи: региональный аспект // Власть. 2021. Т. 29, № 1. С. 123–130. DOI: doi.org/10.31171/vlast.v29i1.7925
 38. Селезнева Е. В., Галлере И. Психологический портрет современной молодежи: культурно-инвариантные характеристики // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2019. № 2. С. 141–155. URL: www.evestnik-mgou.ru (дата обращения: 17.03.2021).
 39. Цой Г., Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Сравнительный анализ взаимосвязи ценностей и социально-экономических представлений корейских и российских студентов // Вестник Костромского гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 3. С. 101–107.
 40. Рязанцев И. П., Подлесная М. А., Богдан И. В. Универсализм ценностей студенческой молодежи и развитие российского общества // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2021. Т. 21, № 1. С. 97–109. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-1-97-109
 41. Федотова В. А. Взаимосвязь ценностей и инновативных установок у представителей разных поколений россиян // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, № 2. С. 82–92. DOI: 10.17759/sps.2016070206
 42. Левицкая Т. Е., Тренькаева Н. А., Козлова Н. В., Богомаз С. А., Цехмейструк Е. А. Безопасность в структуре ценностей молодежи, проживающей в городской среде // Психология и право. 2018. Т. 8, № 4. С. 20–33. DOI: 10.17759/psylaw.2018080403
 43. Зинченко Ю. П., Зотова О. Ю. Эмиграционные намерения и безопасность личности // Национальный психологический журнал. 2013. № 2 (10). С. 17–24.
 44. Секач М. Ф., Мостилов С. В. Готовность к риску и психологическая безопасность как предикты миграционных намерений // Человеческий капитал. 2017. № 1 (97). С. 11–13.

References

1. Manchin M., Orazbayev S. Social networks and the intention to migrate. *World Development. Elsevier*, 2018, vol. 109, iss. C, pp. 360–374. DOI: 10.1016/j.worlddev.2018.05.011
2. Migali S., Scipioni M. Who's About to Leave? A Global Survey of Aspirations and Intentions to Migrate. *International Migration*, 2019, vol. 57, iss. 5, pp. 181–200. DOI: 10.1111/imig.12617
3. Abdelwahed A., Goujon A., Jiang L. The Migration Intentions of Young Egyptians. *Sustainability*, 2020, vol. 12, iss. 23, pp. 1–38. DOI: 10.3390/su12239803
4. Murashchenkova N. V. Interrelation of Values and Emigration Intentions of Student's Youth of Smolensk. *Social Psychology and Society*, 2021, vol. 12, no. 1, pp. 77–93 (in Russian). DOI: 10.17759/sps.2021120106
5. McAuliffe M., Khadria V. World Migration Report 2020. Migration and migrants: A global overview. In: *International Organization for Migration*. Geneva, 2020, pp. 498.



6. *Migratsiya Rosstat: ofitsialnyi prirost i ubyl' naseleniya / Federalnaya sluzhba gosudarstvennoy statistiki. 2020* (Migration Rosstat: official growth and decline of the population / Federal State Statistics Service. 2020). Available at: <https://rosinfostat.ru/migratsia/#:~:text=Accordingto%20data%20federal%20statistics%2C%20b,in%20th%20count%20and%20the labor> (accessed 30 April 2021) (in Russian).
7. *VTSIOM: kazhdyi shestoy rossiyanin khochet emigrirovat' / Vserossiyskiy tsentr izucheniya obshchestvennogo mneniya. 2020* (A-RCSPO: every sixth Russian wants to emigrate / All-Russian Center for the Study of Public Opinion. 2020). Available at: https://www.znak.com/2020-0908/vciom_kazhdyy_shestoy_rossiyanin_hochet_emigrirovat (accessed 23 April 2021) (in Russian).
8. Carling J. Measuring migration aspirations and related concepts. In: *Mignex Background Paper*, 2019. Available at: <http://www.mignex.org/d023> (accessed 23 April 2021)
9. Rybakovskiy L. L. K utocnheniyu ponyatiya «migratsiya naseleniya» (To clarify the concept of “population migration”). *Sociological Studies (Socis)*, 2016, no. 12, pp.78–83 (in Russian).
10. Kuznetsova S. A. Time Prospects and Migratory Attitudes of Magadan Students at Different Stages of Education. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2018, vol. 15, no. 1, pp. 67–78 (in Russian). DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-1-67-78
11. Kuznetsova S. A., Kuznetsov I. Yu., Feshchenko A. V. Working Out Migratory Attitudes Scale of Personality. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2014, no. 1. pp. 83–90 (in Russian).
12. Kuznetsova S. A. Influence of parents on migratory educational intentions of senior pupils. *European Social Science Journal*, 2017, no. 5, pp. 529–537 (in Russian).
13. Dzhanashia A. Z. Basic approaches to the definition of intention in modern psychological research. *Bulletin of the MDU named after A. A. Kulyashov*, 2018, no. 1 (51), pp. 70–77 (in Russian).
14. Fishbein M., Ajzen I. *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York, Psychology Press, 2010. 180 p.
15. Lyanov I. M., Vereshchagina M. V. Motives and motivational attitudes of emigration of citizens from Russia. *Educational bulletin «Consciousness»*, 2021, vol. 23, no. 1, pp. 24–30 (in Russian). DOI: 10.26787/nydha2686-6846-2021-23-1-24-30
16. Yijälä A., Jasinskaja-Lahti I. Pre-migration acculturation attitudes among potential ethnic migrants from Russia to Finland. *International Journal of Intercultural Relations*, 2010, vol. 34, iss. 4, pp. 326–339. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2009.09.002
17. Fouarge D., Özer M. N., Seegers P. Personality traits, migration intentions, and cultural distance. *IZA DP*, 2019, no. 12444, pp. 1–38.
18. Van Dalen H. P., Henkens K. Explaining emigration intentions and behaviour in the Netherlands, 2005–2010. *Population Studies: A Journal of Demography*, 2013, vol. 67, iss. 2, pp. 225–241. DOI: 10.1080/00324728.2012.725135
19. Liu Y., Pan Z. L., Liu Y. Q., Chen H. S., Li Z. G. Where your heart belongs to shapes how you feel about yourself: Migration, social comparison and subjective well-being in China. *Population Space and Place*, 2020, vol. 26, iss. 7. DOI: 10.1002/psp.2336
20. Schiele M. Life satisfaction and return migration: analysing the role of life satisfaction for migrant return intentions in Germany. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2021, vol. 47, iss. 1, pp. 110–129. DOI: 10.1080/1369183X.2020.1763786
21. Akanle O., Fayehun O. A., Adejare G. S., Orobome O. A. International Migration, Kinship Networks and Social Capital in Southwestern Nigeria. *Journal of Borderlands Studies*, 2021, vol. 36, iss. 2, pp. 319–332. DOI: 10.1080/08865655.2019.1619475
22. Tutu R. A., Busingye J. D. Migration, Social Capital, and Health: Insights from Ghana and Uganda. In: *Global Perspectives on Health Geography*. Springer, Cham, 2020, pp. 23–28. DOI: 10.1007/978-3-030-24693-8_2
23. Chuvashov S. V. Socio-Psychological Capital as a Factor of Emigration Intentions in Youth. *Psychology. The Journal of the Higher School of Economics*, 2014, vol. 11, no. 2, pp. 169–177 (in Russian).
24. Iqbal K., Wang Y. C., Khurshaid K., Haroon Shah M., Sohaib M. Current Trend and Determinants of Intentions to Migrate: Evidence From China. *SAGE Open*, 2021, vol. 11, iss. 1. DOI: 10.1177/21582440211001371
25. Tartakovsky E., Schwartz Sh. H. Motivation for emigration, values, wellbeing, and identification among young Russian Jews. *International Journal of Psychology*, 2001, vol. 36, iss. 2, pp. 88–99. DOI: 10.1080/00207590042000100
26. Tartakovsky E., Patrakov E., Nikulina M. Factors affecting emigration intentions in the diaspora population: The case of Russian Jews. *International Journal of Intercultural Relations*, 2017, vol. 59, iss. 1, pp. 53–67. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2017.05.002
27. Schwartz Sh. H., Bilsky W. Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol. 58, no. 5, pp. 878–891. DOI:10.1037/0022-3514.58.5.878
28. Schwartz Sh. H. Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications [Basic human values: theory, measurement, and applications]. *Revue française de sociologie*, 2006, vol. 47, no. 4, pp. 249–288. DOI: 10.3917/rfs.474.0929
29. Schwartz Sh. H., Cieciuc J., Vecchione M., Davidov E., Ficher R., Beierlin C., Ramos A., Verkasalo M., Lönnqvist G. E., Demirutku K., Dirilen-Gumus O., Konty M. Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012, vol. 103, no. 4, pp. 663–688. DOI: 10.1037/a0029393
30. Titov A. S., Lepshokova Z. H. Individual values of entrepreneurs as predictors of their planned charitable behavior. *Organizational Psychology*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 140–163 (in Russian).
31. Skimina E., Cieciuch J., Strus W. Traits and values as predictors of the frequency of everyday behavior: Comparison



- between models and levels. *Current Psychology*, 2021, vol. 40, no. 1, pp. 133–153. DOI: 10.1007/s12144-018-9892-9
32. Ahmad W., Kim W. G., Anwer Z., Zhuang W. Q. Schwartz personal values, theory of planned behavior and environmental consciousness: How tourists' visiting intentions towards eco-friendly destinations are shaped? *Journal of Business Research*, 2020, vol. 110, pp. 228–236. DOI: 10.1016/j.jbusres.2020.01.040
 33. Leong C.-H. The socio-psychological profile of prospective emigrants: Singaporeans leaving Singapore. In: Tarkovsky E., ed. *Immigration: Policies, challenges, and impact*. Hauppauge, New York, Nova Science Publishers, 2013, pp. 29–49.
 34. Magun V., Rudnev M. Life Values of the Russian Population: Similarities and Differences in Comparison to other European Countries. *The Russian Public Opinion Herald. Data. Analysis. Discussions*, 2008, no. 1, pp. 33–58 (in Russian).
 35. Gritsenko V. V., Murashchenkova N. V., Efremenkova M. N. Representation of the Motives of Emigration of Modern Russian Youth among Smolensk Students. *Izv. Saratov Univ. (N. S.). Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 4 (36), pp. 358–366 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-4-358-366
 36. Gajdošova B., Orosova O. Selected psychological factors in relation to emigration intentions of voluntary permanent migration of university students. *Československá Psychologie*, 2019, vol. 63, no. 3, pp. 249–264.
 37. Korzh N. V. The main directions of the formation of patriotic consciousness of student youth: regional aspect. *Vlast' [Power]*, 2021, vol. 29, no. 1, pp. 123–130 (in Russian). DOI: doi.org/10.31171/vlast.v29i1.7925
 38. Selezneva E. V., Gallery I. Psychological portrait of modern youth: cultural-invariant characteristics. *Bulletin of the Moscow State Regional University (electronic journal)*, 2019, no. 2, pp. 141–155. Available at: www.evestnik-mgou.ru (accessed 17 March 2021) (in Russian).
 39. Choi K., Lebedeva N. M., Tatarko A. N. Comparative analysis of the relationship between values and socioeconomic representations of Korean and Russian students. *Vestnik Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2017, no. 3, pp. 101–107 (in Russian).
 40. Ryazantsev I. P., Podlesnaya M. A., Bogdan I. V. Universalism of Student Youth Values and the Development of Russian Society. *Bulletin of the RUDN. Series: Sociology*, 2021, vol. 21, no. 1, pp. 97–109 (in Russian). DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-1-97-109
 41. Fedotova V. A. Values and Attitudes towards Innovation among Different Generations of Russian People. *Social Psychology and Society*, 2016, vol. 7, no. 2, pp. 82–92 (in Russian). DOI: 10.17759/sps.2016070206
 42. Levickaya T. E., Trenkaeva N. A., Kozlova N. V., Bogomaz S. A., Tskhmeystruk E. A. Safety in the structure of values of young people living in an urban environment. *Social Psychology and Law*, 2018, vol. 8, no. 4, pp. 20–33 (in Russian). DOI: 10.17759/psylaw.2018080403
 43. Zinchenko Yu. P., Zotova O. Yu. An intent regarding possible emigration and personality security. *National Psychological Journal*, 2013, no. 2 (10), pp. 17–24 (in Russian).
 44. Sekach M. F., Mostikov S. V. Risk readiness and psychological security as predicates of migration intentions. *Human Capital*, 2017, no. 1 (97), pp. 11–13 (in Russian).

Поступила в редакцию 23.04.2021, после рецензирования 02.07.2021, принята к публикации 09.09.2021
 Received 23.04.2021, revised 02.07.2021, accepted 09.09.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 334–343
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 334–343
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-334-343>

Научная статья
УДК 159.942.22



Психологические факторы родительского выгорания отцов и матерей

Т. Ю. Фадеева

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

Фадеева Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, Fadej_TU@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3499-8812>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения родительского выгорания не только матерей, но и отцов, так как оно становится источником неблагополучия семьи в целом. *Цель* исследования – выявление факторов родительского выгорания отцов и матерей. *Предполагается* наличие разнонаправленных взаимосвязей меры выраженности компонентов родительского выгорания и родительских установок, отношения супругов к семейной роли и согласованности семейных функций отца и матери. Исследование выполнено на выборке родителей из полных семей в г. Саратове, воспитывающих кровных детей (N = 61, 40 женщин (возраст M = 32), 21 мужчина (M = 33,9)). Примененные методики: опросник «Родительское выгорание» (И. Н. Ефимова), «Рольевые ожидания и притязания в браке» (Н. А. Волкова), «Измерение родительских установок и реакций» (Е. С. Шефер и Р. К. Белл (в адаптации Т. В. Нещерет, Т. В. Архиреевой)), опросник удовлетворенности браком (В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко). Зафиксировано наличие наибольшего количества взаимосвязей параметров родительского выгорания и родительских установок, отношения супругов к семейной роли и семейным функциям в выборке матерей. Обнаружено, что в обоих выборках степень выраженности эмоционального истощения взаимосвязана с родительской установкой на излишнюю строгость по отношению к ребенку, однако у матерей эмоциональное истощение в большей степени опосредуется зависимостью их от семьи, низкой оценкой себя как родителя, тогда как у отцов – нацеленностью на ребенка, стремлением ускорить его развитие. Уровень деперсонализации в выборке матерей коррелирует со степенью выраженности их концентрации на ребенке, согласованности семейных функций (эмоционально-психотерапевтическая, социальная активность, внешняя привлекательность партнера) и удовлетворенности браком, тогда как в выборке отцов – со шкалами, относящимися к сфере супружеских отношений (внешняя привлекательность партнера, степень включенности отца в дела семьи и удовлетворенность браком). Степень выраженности редукции родительских достижений в выборке матерей связана с наличием или отсутствием баланса близости / раздельности в семейной системе, в выборке отцов – с наличием или отсутствием вербального контакта с ребенком, принятием отцом его естественного развития. Прикладной аспект исследуемой проблемы заключается в возможности использования результатов в практике консультативных служб.

Ключевые слова: родительское выгорание, родительские установки, семейная роль, функции семьи, удовлетворенность браком

Для цитирования: Фадеева Т. Ю. Психологические факторы родительского выгорания отцов и матерей // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 334–343. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-334-343>

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

Article

Psychological factors of parental burnout of fathers and mothers

T. Yu. Fadeeva

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

Tatyana Yu. Fadeeva, Fadej_TU@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3499-8812>

Abstract. The study of parental burnout of fathers as well as mothers is relevant, since it may be the source of family trouble in general. The purpose of the study is to identify the factors of parental burnout of fathers and mothers. It is assumed that there are multidirectional correlations between the intensity of parental burnout components and parental sets, the attitude of spouses to the family role, and the consistency of the family functions of fathers and mothers. The study was carried out on a sample of parents of full families in Saratov, raising biological children (N = 61, 40 women (aged M = 32), 21 men (M = 33.9)). The applied methods include the questionnaires "Parental Burnout" (I. N. Efimova); "Role Expectations and Claims in Marriage" (N. A. Volkova), "Parental Attitude Research Instrument" (E. S. Schaefer and R. K. Bell, adapted by T. V. Nescheret and T. V. Arkhireeva), the questionnaire on marital satisfaction (V. V. Stolin, T. L. Romanova, G. P. Butenko). The largest number of correlations between the parameters of parental burnout and parental sets, the attitude of spouses to the family role and family functions have been revealed in the sample of mothers. It has been found out that in both samples the level



of "emotional exhaustion" is interrelated with the parental predisposition to excessive strictness towards the child. However, the emotional exhaustion of mothers is more mediated by their dependence on the family and low self-assessment as a parent, whereas fathers' burnout is due to the focus on the child and the desire to accelerate their development. The level of "depersonalization" in the sample of mothers correlates with the level of their concentration on the child, the consistency of family functions ("emotional and psychotherapeutic", "social activity", "physical attractiveness of the partner"), and marital satisfaction. In the sample of fathers, it correlates with the scales related to the sphere of marital relations (physical attractiveness of the partner, the degree of the father's involvement in family affairs and marital satisfaction). The degree of the "parental achievements reduction" in the sample of mothers is associated with the balance of "intimacy-separateness" or its lack in the family system; in the sample of fathers it is connected with the availability or lack of verbal contact with the child and the father's acceptance of the child's natural development. The applied aspect of the problem under study consists of the possibility of using the results in the practice of advisory services.

Keywords: parental burnout, parental sets, family role, family functions, marital satisfaction

For citation: Fadeeva T. Yu. Psychological factors of parental burnout of fathers and mothers. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 334–343 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-334-343>

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

Введение

В современных условиях, характеризующихся повышенным уровнем стресса, в котором индивиду сложно управлять собой, собственными эмоциями, вопрос эмоционального выгорания стал важной научной проблемой, особенно в сфере родительства. Само родительство является сложным стрессогенным процессом [1]. При этом хронический родительский стресс может стать источником неблагополучия как самого родителя [2], так и детско-родительских отношений [3], а также семейного функционирования в целом [4].

К проблеме родительского выгорания отечественная наука обратилась совсем недавно, и большинство работ посвящено выгоранию матерей [5–8]. Однако в современных условиях, когда широкое распространение получают партнерские семьи, ориентированные на равный вклад супругов в благополучие семьи, актуальность приобретает и проблема родительского выгорания отцов, причем доказано, что оно имеет умеренно положительную связь с появлением у ребенка отклонений в эмоциональной сфере, а также возникновением затруднений, связанных с социальным взаимодействием [9].

Под родительским выгоранием современные исследователи понимают специфический синдром, развивающийся под воздействием хронического стресса, связанного с деятельностью родителей по уходу и воспитанию детей. Он включает в себя три компонента – эмоциональное истощение, возникающее при выполнении родительской роли, эмоциональное дистанцирование от своих детей и чувство некомпетентности в родительской роли. Лонгитюдное исследование показало, что наличие родительского выгорания со временем существенно усиливает стремление родителей свести к минимуму совместную деятельность с ребенком, вызывает пренебрежительное и агрессивное поведение по отношению к своим детям [10, 11].

На основании анализа исследований по проблеме родительского выгорания условно можно выделить три группы факторов данного синдрома –

здоровье ребенка [12–14], особенности личности родителей, социально-психологические факторы.

Исследователи отмечают взаимосвязь уровня родительского выгорания и личностных особенностей – показателей эмоционального состояния родителя (тревожность и депрессивность) [15], ценностных ориентаций [16], самоофективности родителей [17]. К факторам развития родительского выгорания матерей ученые относят кризис идентичности [18], концентрацию на негативном прошлом [3], качество межличностных отношений и психологическое благополучие женщин [8].

Социально-психологическими факторами интенсивности родительского выгорания являются наличие оплачиваемой профессиональной деятельности, количество часов, проводимых с детьми, установка на гендерное равенство в семье, зависимость родителей от общественного мнения [19], удовлетворенность материальным положением [20], удовлетворенность браком [21, 22], родительское отношение к детям [3].

Эмоциональное выгорание в семье прежде всего возникает на фоне стресса, вызванного проблемами межличностного взаимодействия, характеризуемого слишком тесными контактами, поэтому факторами родительского выгорания могут стать не только детско-родительские, но и супружеские отношения. Супружеские роли предполагают взаимодействие двух людей, связанное с проявлением чувств, удовлетворением потребностей и обогащением друг друга в эмоциональном плане. Можно предположить, что проблемы в супружеской сфере могут влиять на взаимодействие в детско-родительских отношениях, выполнение родительских ролей. В свою очередь, качество межличностных отношений супругов определяется в первую очередь согласованием их ролевых ожиданий, удовлетворенностью браком [22, 23].

Следует отметить, что склонность к стрессу мужчин и женщин имеет индивидуально-психологические особенности [24]. В связи с этим *цель* представленного в статье исследования заключается в выявлении факторов родительского выгорания отцов и матерей.



Гипотеза исследования основана на предположении о наличии разнонаправленной взаимосвязи меры выраженности компонентов родительского выгорания и родительских установок, отношений супругов к семейной роли, а также семейным функциям отца и матери.

Материалы

Участники. В качестве респондентов выступили родители из г. Саратова в количестве 61 человек (41 женщина, 20 мужчин) в возрасте от 23 до 41 года (средний возраст мужчин 33,9 года, женщин – 32 года). В исследовании участвовали родители из полных семей, воспитывающие кровных детей.

Методики. Для выявления степени выраженности компонентов родительского выгорания использовался опросник «Родительское выгорание» (автор И. Н. Ефимова) [10, с. 38–39]. Для изучения родительских установок, отношений супругов к семейной роли, а также семейным

функциям применялись опросник «Измерение родительских установок и реакций» (PARI) (авторы Е. С. Шефер и Р. К. Белл, адаптация Т. В. Нещерет и Т. В. Архиреевой [25, с. 243–253], опросник «Рольевые ожидания и притязания в браке» (РОП) (автор Н. А. Волкова) [25, с. 184–194], опросник удовлетворенности браком (авторы В. В. Столин, Т. Л. Романова и Г. П. Бутенко) [25, с. 179–184].

Методы. Использовались описательная статистика, метод Колмогорова – Смирнова для проверки нормальности распределения, сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна – Уитни, корреляционный анализ по Спирмену.

Математическая обработка данных производилась с помощью программы IBM SPSS Statistics 26.00 Windows.

Результаты и их обсуждение

Данные, отражающие степень выраженности родительского выгорания в данной выборке, представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Первичные статистики и их выраженность (критерий Манна – Уитни) в выборках отцов и матерей ($n = 61, n_o = 21, n_m = 40$)

Primary statistics and their manifestation rate (Mann – Whitney criterion) in the samples of fathers and mothers ($n = 61, n_f = 21, n_m = 40$)

Шкала	Родители		Оценка уровня выгорания	Отцы		Матери		p-level
	M	SD		M	SD	M	SD	
Эмоциональное истощение	24,86	6,98	≥ 25	24	4,91	25,42	7,39	0,488
Деперсонализация	7,46	5,17	≥ 11	9,28	5,6	6,63	4,84	0,54
Редукция родительских достижений	32,95	4,95	≤ 30	32	6,02	33,47	4,48	0,214

Согласно описательной статистике можно сделать вывод, что у опрошенных нами родителей выражен такой компонент родительского выгорания, как эмоциональное истощение, а деперсонализация и редукция родительских достижений находятся в стадии формирования. При этом видна незначительная вариативность различий по выборкам мужчин и женщин: эмоциональное истощение и редукция родительских достижений наиболее выражены у женщин, тогда как мужчины, по сравнению с женщинами, более подвержены деперсонализации (сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна – Уитни выявил значимые различия по данной шкале ($p = 0,05$)). Это объяснимо психологическими особенностями пола – эмоциональной чувствительностью и нестабильностью женщин и сдержанностью в выражении эмоций мужчин. Отсюда можно сделать вывод: родители обоего пола подвержены родительскому выгоранию, что диктует необходимость выявления психологических факторов, знание которых будет способствовать

психологическим службам в определении стратегий психологической помощи семьям с детьми.

Далее нами был проведен корреляционный анализ с целью выявления взаимосвязей степени выраженности симптомов родительского выгорания и родительских установок, отношения супругов к семейной роли и семейным функциям в выборках матерей и отцов (табл. 2).

В выборке матерей, согласно данным корреляционного анализа, обнаружено 7 достоверно значимых взаимосвязей между степенью выраженности такого компонента родительского выгорания, как эмоциональное истощение, и родительскими установками, отношением супругов к семейной роли и семейным функциям, что соответствует 22,58% общего количества взаимосвязей исследуемых параметров. Наибольшее количество полученных взаимосвязей связано относится к родительским установкам. Эмоциональное истощение матерей коррелирует как с признаками, описывающими излишнюю концентрацию на ребенке (боязнь обидеть,

Взаимосвязь эмоционального истощения и родительских установок, отношения супругов к семейной роли и семейным функциям ($n_o = 21, n_m = 40, n_p = 61$)**Correlation between emotional exhaustion and parental sets and attitude of spouses to the family role and family functions ($n_o = 21, n_m = 40, n_p = 61$)**

Наименование шкалы	Эмоциональное истощение		
	Отцы	Матери	Родители
Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком			
Излишняя строгость	0,655**	0,505**	0,565**
Уклонение от контакта с ребенком	0,343	0,397*	0,389**
Излишняя концентрация на ребенке			
Чрезмерная забота, установление отношений зависимости	0,566*	0,44	0,23*
Обеспечение безопасности, боязнь обидеть	0,126	0,531**	0,379**
Исключение внесемейного влияния	0,205	0,531**	0,323*
Стремление ускорить развитие ребенка	0,523*	0,212	0,304*
Оптимальный эмоциональный контакт			
Партнерские отношения	0,261	0,456**	0,363**
Отношение к семейной роли			
Ощущение самопожертвования	0,102	0,487**	0,342*
Неудовлетворенность ролью хозяйки	0,152	0,631**	0,471**
«Безучастность» мужа, его невключенность в дела семьи	0,338	0,302	0,266*
Семейные функции			
Родительско-воспитательская	-0,518*	0,02	-0,19

Примечание. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.Note. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

исключение внесемейного влияния), так и с признаками, характеризующими эмоциональную дистанцию с ним (излишняя строгость, уклонение от контакта), а также оптимальный эмоциональный контакт (партнерские отношения).

Излишняя концентрация на ребенке часто соотносится с чрезмерным контролем со стороны родителей, тревогой и страхом, истоки которых определяются личной идентичностью матери, ее внутренней дисгармонией. Были выявлены значимые положительные корреляции эмоционального выгорания и установок матерей в отношении родительских ролей – ощущение самопожертвования и неудовлетворенность ролью хозяйки. Это соотносится с данными исследований, показывающих, что тревога [5], чувство вины [26], недовольство собой, излишняя самокритика [5] сопряжены с эмоциональным перенапряжением матерей.

Интересно, что шкала «партнерские отношения», характеризующая оптимальный эмоциональный контакт с ребенком, также имеет значимую положительную взаимосвязь с эмоциональным истощением женщин. Стремление приспособиться к ребенку, завоевать у него авторитет, признать его равноправие в некоторых сферах жизни коррелирует с ощущением эмоционального перенапряжения и опустошенности у матерей.

Возможно, это связано с тем, что статус ребенка в таких семьях выше статуса родителя, а также нарушением иерархии в супружеских отношениях. Женщины, выстраивая «партнерские» отношения с ребенком, объединяются с ним в «коалицию» в поисках союзника против мужа, повышая свой авторитет, чтобы компенсировать эмоциональное неблагополучие в супружеской паре.

Таким образом, в выборке матерей компонент родительского выгорания «эмоциональное истощение» взаимосвязан с разнонаправленными родительскими установками по вектору «близость / раздельность», характеризующими и дистанцию с ребенком, и излишнюю близость, и оптимальный эмоциональный контакт, а также со шкалами, характеризующими отношение к родительским ролям, таким как ощущение самопожертвования и неудовлетворенности ролью хозяйки.

Иная картина в выборке отцов. Согласно результатам корреляционного анализа выявлено 4 взаимосвязи степени выраженности параметра «эмоциональное истощение» и родительских установок, отношений супругов к семейной роли и семейным функциям, что соответствует 12,9% общего количества взаимосвязей исследуемых параметров. Как и в выборке матерей, большее количество полученных корреляций связано со шкалами, характеризующими родительские



установки. Однако, в отличие от матерей, у которых эмоциональное истощение связано либо со стремлением создать безопасную среду для ребенка, либо с холодностью и суровостью, эмоциональное перенапряжение у отцов коррелирует с чрезмерной заботой, установлением отношений зависимости, стремлением ускорить развитие ребенка. Но большие ожидания от своих вложений в детей не всегда оправдываются, что и приводит к эмоциональному напряжению. Ученые отмечают, что ориентация в воспитании детей на такие ценности, как независимость и уникальность, является фактором родительского выгорания [19].

В выборке отцов была выявлена значимая отрицательная корреляционная взаимосвязь эмоционального истощения с родительско-воспита-

тельской функцией ($r = -0,518^*$), т. е. у мужчин в меньшей степени выражены симптомы эмоционального выгорания, если родительство для них является важной социальной ролью, значимой сферой самореализации.

Продолжая анализировать полученные результаты, отметим, что в выборке матерей выявлено 8 достоверно значимых взаимосвязей степени выраженности параметра родительского выгорания «деперсонализация» и родительских установок, отношения супругов к семейной роли и семейным функциям, что соответствует 25,8% общего количества взаимосвязей исследуемых параметров. При этом отметим равное количество полученных взаимосвязей с родительскими установками и семейными функциями (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Взаимосвязь деперсонализации и родительских установок, отношения супругов к семейной роли и семейным функциям ($n_o = 21, n_m = 40, n_p = 61$)
Correlation between depersonalization and parental sets and attitude of spouses to the family role and family functions ($n_o = 21, n_m = 40, n_p = 61$)

Шкала	Деперсонализация		
	Отцы	Матери	Все
Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком			
Излишняя строгость	0,313	0,466**	0,400**
Излишняя концентрация на ребенке			
Подавление воли	0,012	-0,386*	-0,305*
Исключение внесемейного влияния	-0,286	-0,062	-0,283*
Подавление сексуальности	0,333	-0,344*	-0,276*
Оптимальный эмоциональный контакт			
Развитие активности ребенка	0,069	-0,325*	-0,243
Отношение к семейной роли			
Семейные конфликты	0,429	0,304	0,318*
«Безучастность» мужа, его невключенность в дела семьи	0,526*	0,004	0,18
Семейные ценности			
Личностная идентификация с супругом	-0,414	-0,238	-0,333*
Социальная активность	-0,159	-0,341*	-0,309*
Эмоционально-психотерапевтическая функция	-0,355	-0,486**	-0,475**
Внешняя привлекательность	-0,576*	-0,333*	-0,415**
Мера удовлетворенности браком	-0,486*	-0,333*	-0,485**

Примечание. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Note. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Установка матерей на излишнюю строгость по отношению к ребенку соотносится с выраженностью у них безличных, формальных контактов с ним, отсутствием чувств и переживаний, тогда как родительские установки, связанные с излишней концентрацией на ребенке (подавление воли, подавление сексуальности) и оптимальным эмоциональным контактом (развитие активности ребенка) имеют отрицательную взаимосвязь со сте-

пенью выраженности негативного, бездушного отношения к детям. Анализируя взаимосвязи степени выраженности деперсонализации и степени согласованности семейных функций супругов, отметим наличие отрицательных взаимосвязей со шкалами «Социальная активность», «Внешняя привлекательность», «Эмоционально-психотерапевтическая функция», а также мерой удовлетворенности браком. Отсюда можно предположить,



что нивелирование обесценивания своих родительских достижений, формального отношения к выполнению родительских функций у матерей связано с согласованностью семейных функций супругов, касающихся внесемейных интересов, социальной активности в профессиональной и социальной жизни, взаимной эмоциональной поддержки членов семьи, значимости внешнего облика партнера, его соответствия модным тенденциям, а также со степенью удовлетворенности браком.

В выборке отцов по результатам корреляционного анализа выявлены 3 взаимосвязи степени выраженности симптома родительского выгорания «деперсонализация» и родительских установок, отношений супругов к семейной роли и семейным ценностям, что соответствует 9,68% общего количества взаимосвязей исследуемых параметров. При этом, в отличие от выборки матерей, не обнаружены взаимосвязи с родительскими установками. Полученные корреляции касаются отношения к семейным ролям («безучастность» мужа, его невключенность в дела семьи (положи-

тельная взаимосвязь)), степени согласованности семейных функций супругов (значимость внешнего облика партнера, его соответствие модным стандартам (отрицательная взаимосвязь)), а также удовлетворенности браком (отрицательная взаимосвязь). Можно предположить, что развитие у отцов формального отношения к выполнению своих родительских функций связано с отсутствием согласованности в распределении хозяйственных функций в семье, устранением мужчины от семейных дел, с его субъективной неудовлетворенностью браком и внешним обликом жены.

Анализируя взаимосвязь степени выраженности параметра родительского выгорания «редукция родительских достижений» и родительских установок, отношений супругов к семейной роли и согласованности семейных ценностей в выборке матерей, согласно данным корреляционного анализа, обнаружено 8 достоверно значимых связей, что соответствует 25,8% общего количества взаимосвязей исследуемых параметров. Наибольшее количество полученных взаимосвязей относится к семейным ценностям (табл. 4).

Таблица 4 / Table 4

Взаимосвязь редукции родительских достижений и родительских установок, отношения супругов к семейной роли и семейным функциям ($n_o = 21, n_m = 40, n_p = 61$)
Correlation between parental achievements reduction and parental sets and attitude of spouses to the family role and family functions ($n_o = 21, n_m = 40, n_p = 61$)

Наименование шкалы	Редукция родительских достижений		
	Отцы	Матери	Родители
Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком			
Излишняя строгость	-0,297	-0,309	-0,323*
Излишняя концентрация на ребенке			
Подавление воли	0,201	0,419**	0,307*
Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка	-0,173	0,376*	0,238
Стремление ускорить развитие ребенка	-0,523*	0,13	-0,183
Оптимальный эмоциональный контакт			
Побуждение словесных проявлений, вербализация	0,603*	-0,118	0,191
Партнерские отношения	0,400	0,176	0,280*
Развитие активности ребенка	-0,097	0,335*	0,15
Отношение к семейной роли			
«Безучастность» мужа, его невключенностью в дела семьи	-0,480	-0,140	-0,269*
Семейные ценности			
Личностная идентификация с супругом	0,370	0,364*	0,396**
Социальная активность	0,473	0,500**	0,475**
Эмоционально-психотерапевтическая функция	0,462	0,526**	0,5**
Внешняя привлекательность	0,421	0,488**	0,479**
Мера удовлетворенности браком	0,736**	0,397*	0,482**

Примечание. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Note. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Интересно, что позитивное самовосприятие матерей в своей родительской роли, признание

ими своих достижений, связанных с заботой о детях, коррелирует с признаками гиперопеки



(подавление воли ребенка, преодоление его сопротивления, чрезвычайное вмешательство в мир ребенка), а также с установкой на развитие ребенка. Полученные результаты показывают, что чувство компетентности в своей родительской роли у матерей связано в первую очередь с отсутствием баланса близости / раздельности в семейной системе, чрезмерной концентрацией матери на ребенке, ее «слиянием» с мужем.

Одновременно с этим параметр родительского выгорания «редукция родительских достижений» в выборке матерей имеет значимые положительные взаимосвязи со шкалами «Эмоционально-психотерапевтическая функция», «Личностная идентификация с супругом», «Социальная активность», «Внешняя привлекательность», а также мерой удовлетворенности браком. Признание женщиной своей компетентности, связанной с выполнением родительской роли, коррелирует с установками супругов на согласованность интересов и потребностей, оказание моральной и эмоциональной поддержки, а также ориентацию на внесемейные интересы. Можно предположить, что ресурсы, помогающие матери справиться с редукцией родительских достижений, лежат в плоскости социальных контактов, а также общности ценностей, интересов с супругом в разных сферах жизни, ориентации на его поддержку, отказе от личной автономии.

В выборке отцов по результатам корреляционного анализа выявлены 3 взаимосвязи степени выраженности симптома родительского выгорания «редукция личных достижений» и родительских установок, отношения супругов к семейной роли и семейным ценностям, что соответствует 9,68% общего количества взаимосвязей исследуемых параметров. При этом две из них касаются родительских установок – вербализация, побуждение словесных проявлений (положительная взаимосвязь) и стремление ускорить развитие ребенка (отрицательная взаимосвязь).

Чувство собственной родительской состоятельности у отцов коррелирует с их установкой на общение с ребенком, вербальный контакт и принятие естественного развития своего ребенка. Мера удовлетворенности браком также имеет положительную взаимосвязь с чувством компетентности в своей родительской роли как у отцов, так и у матерей, однако у отцов эта взаимосвязь наиболее сильна.

Выводы

Результаты проведенного исследования позволяют констатировать, что в выборке матерей наиболее выражены такие симптомы родительского выгорания, как эмоциональное истощение и редукция родительских достижений, а у отцов – деперсонализация.

Анализируя частоту проявления взаимосвязей уровня выраженности симптомов родительского выгорания и родительских установок, отношения супругов к семейной роли, согласованности семейных ценностей в выборах отцов и матерей, отметим, что большее их количество по каждому симптому приходится на выборку матерей.

Обнаружено, что как в выборке матерей, так и в выборке отцов степень выраженности симптома родительского выгорания «эмоциональное истощение» взаимосвязано с родительской установкой на излишнюю строгость к ребенку, однако у матерей эмоциональное истощение в большей степени опосредуется зависимостью женщин от семьи, низкой оценкой себя как родителя, тогда как в выборке отцов – нацеленностью на ребенка, стремлением ускорить его развитие.

Уровень деперсонализации в выборке матерей коррелирует со степенью выраженности концентрации матери на ребенке, согласованностью семейных функций супругов, связанных с внешней социальной активностью, внешней привлекательностью партнера, ориентацией на брак как среду, способствующую психологической стабильности, и степенью удовлетворенности браком. В отличие от матерей у отцов наблюдается взаимосвязь уровня деперсонализации только со шкалами, относящимися к сфере супружеских отношений, такими как согласованность семейной функции, связанной с внешней привлекательностью партнера, степенью включенности отцов в дела семьи и их удовлетворенностью браком.

Степень выраженности симптома родительского выгорания «редукция родительских достижений» в выборке матерей связана в первую очередь с наличием или отсутствием баланса близости / раздельности в семейной системе – концентрацией матери на ребенке, эмоциональной близостью с мужем, а также согласованностью ролевых ожиданий, касающихся социальной активности и внешней привлекательности партнера. В выборке отцов уровень редукции родительских достижений взаимосвязан с наличием или отсутствием вербального контакта с ребенком и принятием отцом естественного развития своего ребенка.

Следует отметить, что результаты данного исследования имеют относительно ограниченную сферу объяснения факторов родительского выгорания отцов и матерей ввиду небольшого количества выборок. Однако полученные результаты могут быть полезны для дальнейшего изучения проблемы родительского выгорания, а также для разработки программ по профилактике выгорания родителей и оказания психологической помощи семье и детям.

**Библиографический список**

1. *Поливанова К. Н.* Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2015. Т. 7, № 2. С. 1–11. DOI: 10.17759/psyedu.2015070301
2. *Заплетина О. О.* Социально-психологические и социально-демографические факторы родительского стресса: анализ зарубежных источников // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/72PSMN620.pdf> (дата обращения: 04.03.21).
3. *Пономаренко И. Л., Кадышева Л. Б.* Психологические факторы эмоционального выгорания у женщин в семейной жизни // Гуманитарно-педагогическое образование. 2016. Т. 2. № 4. С. 39–45
4. *Mikolajczak M., Raes M.-E., Avaloss H., Roskam I.* Exhausted Parents: Sociodemographic, Child-Related, Parent-Related, Parenting and Family-Functioning Correlates of Parental Burnout // *Journal of Child and Family Studies*. 2018. Vol. 27, no. 2. P. 602–614. DOI: 10.1007/s10826-017-0892-4
5. *Базалева Л. А.* Личностные факторы эмоционального «выгорания» матерей в отношениях с детьми: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2010. 26 с.
6. *Барينوва О. В., Допишинская А. А.* Взаимосвязь эмоционального выгорания с личностными характеристиками матерей разных социальных типов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 1 (46). С. 13–20.
7. *Никитская Е. А., Дорошенко О. М.* Теоретические основы исследования феномена эмоционального выгорания у женщин-матерей // Вестник Московского университета МВД России. 2021. № 3. С. 344–348. DOI: 10.24412/2073-0454-2021-3-344-348
8. *Сапоровская М. В.* Эмоциональное выгорание и психологическое благополучие женщин в семье // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 4. С. 68–73.
9. *Lee S. J., Pace G. T., Lee J. Y., Knauer H.* The association of fathers' parental warmth and parenting stress to child behavior problems // *Children and Youth Services Review*. 2018. Vol. 91. P. 1–10. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2018.05.020
10. *Ефимова И. Н.* Возможности исследования родительского «выгорания» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 4. С. 31–40.
11. *Mikolajczak M., Gross J. J., Roskam I.* Parental Burnout: What Is It, and Why Does It Matter? // *Clinical Psychological Science*. 2019. Vol. 7, iss. 6. P. 602–614. DOI: 10.1177/2167702619858430
12. *Михайлова Н. Ф., Гутшабаш М. Е.* Повседневный стресс и копинг родителей, воспитывающих детей с аутизмом // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53, ч. 10. С. 294–302.
13. *Молчанова Л. Н., Стулова А. В.* Социально-психологическая компетентность матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и подверженных психическому выгоранию, как личностный ресурс его преодоления // *Перспективы науки и образования*. 2020. №1 (43). С. 344–353. DOI: 10.32744/pse.2020.1.24
14. *Гринина Е. С.* Особенности эмоционального состояния женщин, воспитывающих детей с нарушениями развития // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16, № 2. С. 196–212. DOI: 10.22363/2313-1683-2019-16-2-196-212
15. *Аникина В. О., Пионова К. А.* Взаимосвязь родительских компетенций, эмоционального состояния и уровня родительского стресса матерей детей дошкольного и младшего школьного возраста // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 6. С. 49–62. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/59PSMN619.pdf> (дата обращения: 04.03.21).
16. *Ефимова И. Н.* Личностные характеристики и особенности эмоциональных и поведенческих проявлений родителей в связи со степенью их эмоционального выгорания // *Российский научный журнал*. 2013. № 4 (35). С. 206–215.
17. *Crnic K., Ross E.* Parenting Stress and Parental Efficacy // *Parental Stress and Early Child Development: Adaptive and Maladaptive Outcomes* / eds. K. Deater-Deckard, R. Panneton. Cham, Switzerland : Springer, 2017. P. 263–284. DOI: /10.1007/978-3-319-55376-4_11
18. *Ильина Т. И., Гуриева С. Д.* Кризис идентичности как фактор проявления синдрома эмоционального выгорания у женщин-матерей // *Человек и образование*. 2019. № 3 (60). С. 85–93.
19. *Старченкова Е. С.* Социально-психологические факторы родительского выгорания // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Междунар. науч. конф. (Кострома, 26–28 сент. 2019 г.): в 2 т. / отв. ред. М. В. Сапоровская, Т. Л. Крюкова, С. А. Хазова. Кострома : Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. Т. 1. С. 109–113.
20. *Савеньшиева С. С., Заплетина О. О.* Родительский стресс матерей детей раннего и дошкольного возраста: роль социально-демографических факторов // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 6. С. 53–63. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/65PSMN619.pdf> (дата обращения: 04.03.21).
21. *Robinson M., Neece C. L.* Marital satisfaction, parental stress, and child behavior problems among parents of young children with developmental delays // *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*. 2015. Vol. 8, iss. 1. P. 23–46. DOI: 10.1080/19315864.2014.994247
22. *Ильинский С. В.* Факторы психологического благополучия семьи // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2017. № 1 (21). С. 76–92.
23. *Гагай В. В., Ефремова А. В.* Ролевая структура семьи как фактор удовлетворенности браком // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 3. С. 30–39. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/14PSMN319.pdf> (дата обращения: 10.02.21).
24. *Кленова М. А.* Индивидуально-психологические особенности склонности к стрессу мужчин и женщин //



- Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 3. С. 246–250. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-246-249
25. Олифирова Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. 360 с.
26. Sánchez-Rodríguez R., Orsini É., Laflaquière E., Callahan S., Séjourné N. Depression, anxiety, and guilt in mothers with burnout of preschool and school-aged children: Insight from a cluster analysis // *Journal of Affective Disorders*. 2019. Vol. 259. P. 444–450. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.031>
- ## References
1. Polivanova K. N. Parenting and parenthood as research domains. *Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2015, vol. 7, no. 2, pp. 1–11 (in Russian). DOI: 10.17759/psyedu.2015070301
 2. Zapletina O. O. Socio-psychological and socio-demographic factors of parental stress: analysis of foreign sources. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2020, vol. 8, no. 6. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/72PSMN620.pdf> (accessed 4 March 2021) (in Russian).
 3. Ponomarenko I. L., Kadyшева L. B. Psychological Factors of Burnout of Women in Family Life. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie* [Humanitarian and Pedagogical Education], 2016, vol. 2, no. 4, pp. 39–45 (in Russian).
 4. Mikolajczak M., Raes M.-E., Avaloss H., Roskam I. Exhausted Parents: Sociodemographic, Child-Related, Parent-Related, Parenting and Family-Functioning Correlates of Parental Burnout. *Journal of Child and Family Studies*, 2018, vol. 27, 2, pp. 602–614. DOI: 10.1007/s10826-017-0892-4
 5. Bazaleva L. A. Personal factors of emotional «burnout» of mothers in relations with children. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Krasnodar, 2010. 26 p. (in Russian).
 6. Barinova O. V., Dopshinskaya A. A. The relationship of burnout personal characteristics of mothers of different social types. *Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2019, no. 1 (46), pp. 13–20 (in Russian).
 7. Nikitskaya E. A., Doroshenko O. M. Theoretical foundations of the study of the phenomenon of emotional burnout in women-mothers. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii* [Herald of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 2021, no. 3, pp. 344–348 (in Russian). DOI: 10.24412/2073-0454-2021-3-344-348
 8. Saporovskaya M. V. Emotional burnout and psychological well-being of women in the family. *Vestnik Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2018, no. 4, pp. 68–73 (in Russian).
 9. Lee S. J., Pace G. T., Lee J. Y., Knauer H. The association of fathers' parental warmth and parenting stress to child behavior problems. *Children and Youth Services Review*, 2018, vol. 91, pp. 1–10. DOI: 10.1016/j.childyouth.2018.05.020
 10. Efimova I. N. Potential of studying the parent's «burnout» syndrome. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series "Psychology"*, 2013, no. 4, pp. 31–40 (in Russian).
 11. Mikolajczak M., Gross J. J., Roskam I. Parental Burnout: What Is It, and Why Does It Matter? *Clinical Psychological Science*, 2019, vol 7, iss. 6, pp. 602–614. DOI: 10.1177/2167702619858430
 12. Mikhaylova N. F., Gutshabash M. E. Everyday stress and coping of parents raising children with autism. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], 2016, no. 53, vol. 10, pp. 294–302 (in Russian).
 13. Molchanova L. N., Stulova A. V. Socio-psychological competence of mothers in the upbringing of hearing-impaired children and with mental burnout as a personal resource for overcoming it. *Perspectives of Science and Education*, 2020, no. 43 (1), pp. 344–353 (in Russian). DOI: 10.32744/pse.2020.1.24
 14. Grinina E. S. Emotional State Features in Women Raising Children with Developmental Disorders. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2019, vol. 16, no. 2, pp. 196–212 (in Russian). DOI: 10.22363/2313-1683-2019-16-2-196-212
 15. Anikina V. O., Pshonova K. A. Correlations between parental competencies, emotional states and parenting stress of mothers of preschool and primary school children. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2019, vol. 7, no. 6, pp. 49–62. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/59PSMN619.pdf> (accessed 4 March 2021) (in Russian).
 16. Efimova I. N. Personal characteristics and features of emotional and behavioral manifestations of parents in relation to their degree of burnout. *Russian Scientific Journal*, 2013, no. 4 (35), pp. 206–215 (in Russian).
 17. Crnic K., Ross E. Parenting Stress and Parental Efficacy. In: K. Deater-Deckard, R. Panneton, eds. *Parental Stress and Early Child Development: Adaptive and Maladaptive Outcomes*. Cham, Switzerland, Springer, 2017. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-55376-4_11
 18. Il'ina T. I., Gurieva S. D. Identity crisis as a factor in manifestation of syndrome of emotional burnout among women having children. *Man and Education*, 2019, no. 3 (60), pp. 85–93 (in Russian).
 19. Starchenkova E. S. Social-psychological factors of parental burnout. *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: vyzovy, resursy, blagopoluchie : materialy V Mezhdunar. nauch. konf.: v 2 t. (Kostroma, 26–28 sent. 2019 g.)* [Psychology of Stress and Coping Behavior: Challenges, Resources, Well-being: Proceedings of the V International Scientific Conference: in 2 vols. (Kostroma, September 26–28, 2019)]. Kostroma, Kostroma State University Publ., 2019, pp. 109–113 (in Russian).
 20. Savenysheva S. S., Zapletina O. O. Parenting stress of mothers of preschool children: the role of socio-demographic factors. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2019, vol. 7, no. 6, pp. 53–63. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/65PSMN619.pdf> (accessed 4 March 2021) (in Russian).



21. Robinson M., Neece C. L. Marital satisfaction, parental stress, and child behavior problems among parents of young children with developmental delays. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 2015, vol. 8, iss. 1, pp. 23–46. DOI: 10.1080/19315864.2014.994247
22. Ilinsky S. Family factors psychological well-being. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2017, no. 1 (21), pp. 76–92 (in Russian).
23. Gagay V. V., Efremova A. V. Role structure of the family as a factor of satisfaction with marriage. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2019, vol. 7, no. 3, pp. 30–39. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/14PSMN319.pdf> (accessed 10 February 2021) (in Russian).
24. Klenova M. A. Individual and Psychological Features of Tendency to the Stress of Men and Women *Izv. Saratov Univ. (N. S.). Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 3 (19), pp. 246–249 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-246-249
25. Olifirovich N. I., Zinkevich-Kuzemkina T. A., Velen-ta T. F. *Psikhologiya semeynykh krizisov* [The Psychology of Family Crises]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2006. 360 p. (in Russian).
26. Sánchez-Rodríguez R., Orsini É., Lafflaquière E., Callahan S., Séjourné N. Depression, anxiety, and guilt in mothers with burnout of preschool and school-aged children: Insight from a cluster analysis. *Journal of Affective Disorders*, 2019, vol. 259, pp.444–450 DOI: 10.1016/j.jad.2019.08.031

Поступила в редакцию 23.05.2021, после рецензирования 07.08.2021, принята к публикации 09.09.2021
Received 23.05.2021, revised 07.08.2021, accepted 09.09.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 344–351
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 344–351
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-344-351>

Научная статья
УДК 159.9.07

Влияние профессиональной мотивации тренеров на характеристики их деятельности



А. Н. Николаев

Псковский государственный университет, Россия, 180000, г. Псков, пл. Ленина, д. 2

Николаев Алексей Николаевич, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры технологий работы с лицами с особыми потребностями, kafwtwpsn@pskgu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8187-6546>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления мотивационных факторов компонентов и доминирующей направленности деятельности тренеров, а также создания научной основы для учета и коррекции ведущих мотивов деятельности тренеров. Такая работа с тренерами поможет ориентировать их на успешность выступлений или физическое и личностное развитие спортсменов. Приведены результаты эмпирического исследования мотивационных факторов, определяющих качественную сторону деятельности спортивных тренеров, выполненного на выборке тренеров спортивных школ Санкт-Петербурга по разным видам спорта ($N = 42$, мужчины от 23 до 67 лет). В основу определения критериев для оценки результатов деятельности положена авторская концепция успешности реализации тренерами основных функций спорта – воспитательной, образовательной, оздоровительной и соревновательной. *Предположительно* раздвоение ориентиров у тренеров в российском спорте происходит в силу качественной специфики доминирующих мотивов. *Цель исследования* – проверить эту гипотезу. Применены апробированные опросные методики: «Потребность в профессиональной деятельности» (Г. В. Лозовая); «Мотивы профессиональной деятельности и ее успешность» (А. Н. Николаев), где успешность деятельности тренеров определялась по мере позитивных изменений у их учеников и завуалировано. Показано, что отдельные группы мотивов у тренеров оказывают влияние лишь на отдельные характеристики их деятельности и отдельные компоненты ее успешности. Мотивы деятельности достаточно выражены, кроме того, выявлены мотивы «деятельностные» – на спортивный результат, – а также личностные – на развитие самих спортсменов. У тренеров отмечено возникновение комплекса – либо соревнования, либо «эффективной педагогики». Для первого характерны мотивы, направленные на результат деятельности, достижение материального благополучия и определенного социального статуса, а для второго – на процесс деятельности и общение. Результаты исследования указывают на необходимость подбора тренеров с учетом специфики спортивной организации, а также применения психологических средств для коррекции мотивировки тренеров, как действующих, так и будущих.

Ключевые слова: деятельность тренеров, воспитательный эффект, оздоровительный эффект, соревновательная успешность, мотивы деятельности, мотивировка.

Для цитирования: Николаев А. Н. Влияние профессиональной мотивации тренеров на характеристики их деятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 344–351. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-344-351>

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

Article

The influence of coaches' professional motivation on characteristics of their activities

A. N. Nikolaev

Pskov State University, 2 Lenin Sq., Pskov 180000, Russia

Aleksey N. Nikolaev, nialo@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8187-6546>

Abstract. The necessity to identify motivational factors of the coach's activity components and of the dominant orientation of this activity makes the study relevant. Moreover, the relevance of the research is determined by the need to create the scientific basis for consideration and correction of the leading motives in sports coaching. The *objective* of the study is to identify the correlation between the motives of the coach's professional activity and characteristics of its success. *Presumably*, the "bifurcation" of orientations among Russian coaches is the result of the qualitative specificity of the dominant motives. The findings of the empirical study of motivational factors which determine the qualitative side of the sports coaching are presented. The study has been carried out on the sample of coaches working at sports schools in St. Petersburg who specialize in various sports ($N = 42$, men aged from 23 to 67 years old). The following survey methods have been employed: "Need for Professional Activity" (by G. V. Lozova); "Motives of Professional Activity and its Success" (by A. N. Nikolaiev), "Methodology for Studying the Success of Coaches" (during the preparatory and competitive periods) (by A. N. Nikolaiev). The criteria for evaluating the results of the coaches' work are based on the author's original concept which determines successful realization of the coaches' main functions in sports – those providing athletes' personal development, education, health improvement and competition. Evidently, particular groups of coaches' motives influence only certain character-



istics of their activity, particular components of its success. The motives of activity are expressed quite vividly. The research reveals motives of “activity” affecting sports results, and the personality motives influencing the development of athletes. The coaches have either a “competition complex” or an “effective pedagogy” complex. The former includes motives aimed at the activity results, material well-being and social status, and the latter means motives directed at the activity process and communication. The results of the study authorize the selection of coaches in connection with the specifics of the sports organization. Additionally, the research results encourage to use psychological tools to correct the motivation of coaches as well as the prospective coaches.

Keywords: sports coaching, educational effect, health improving effect, competitive success, motives of activity, motivation

For citation: Nikolaev A. N. The influence of coaches’ professional motivation on characteristics of their activities. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 344–351 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-344-351>

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

Анализ литературы показал, что при исследовании особенностей профессиональной мотивации необходимо обратиться к основным ее компонентам – потребности специалиста в данном виде профессиональной деятельности и его профессиональным мотивам. Несмотря на то, что был проведен ряд исследований, посвященных роли и значению мотивации в профессиональной деятельности спортивных тренеров, и опубликованы их результаты, неисследованных проблем остается немало. Л. Моложавенко и Е. В. Романенко отмечают такую проблему, как низкая мотивация тренеров, а также утверждают, что существуют средства для повышения их мотивационной активности [1]. Для их применения требуются данные о том, какие из компонентов мотивации выражены больше, а какие меньше, а также какие из компонентов тренерской деятельности наиболее зависимы от тех или иных компонентов мотивации. Более того, мотивы деятельности и как компоненты мотивации, и как побудительные факторы ее выполнения являются своеобразной основой проявления активности в этой деятельности. Знание этих мотивов позволяет разрабатывать эффективные средства не только их формирования, но и управления ими [2].

Еще один аргумент в пользу необходимости исследования характера влияния различных мотивов на разные показатели деятельности – предположение, что превалирование тех или иных мотивов оказывает влияние на доминирующую направленность и качественную специфику деятельности тренеров.

Тренеры часто оказываются в двойственном положении: с одной стороны, нужно оправдывать надежды спортсменов и их родителей, а с другой – отвечать ожиданиям спортивных организаций, федерации того или иного вида спорта. В условиях коммерциализации российского спорта раздвоение направленности деятельности тренеров на развитие объекта их деятельности и на достижения спортсменами высоких соревновательных результатов только усиливается. Все это, как можно предположить, зависит от мотивов тренер-

ской деятельности, а главное, их сочетания. Как подтверждение, так и опровержение этого предположения требует эмпирического исследования.

Профессиональная ориентация спортсменов с учетом их потребностей и мотивов проводится уже в училищах олимпийского резерва в формате довузовской подготовки [3], и тем более высокий уровень мотивации к предстоящей деятельности в качестве тренера должны иметь и проявлять студенты во время обучения в вузах физической культуры и спорта. По данным Е. А. Шеменовой и Г. И. Семеновой, от курса к курсу у студентов характеристики мотивов меняются [4]. В этом плане, вероятно, и тренеры не являются исключением, и их мотивы динамичны, что повышает актуальность данного исследования.

При определении показателей любой деятельности возникает вопрос методологического порядка – каков состав показателей, отражающих результат этой деятельности. Теоретический анализ направлен на методологическое обоснование заявленного исследования, включающее в себя ответы на два вопроса – меру выраженности какого из компонентов мотивации и деятельности следует измерять и как это делать.

При исследовании *мотивации* поведения и деятельности человека приходится сталкиваться с довольно «типичными» для психологии в целом проблемами, такими как терминологическая неопределенность предмета исследования, а также множество разнообразных концепций как самого феномена мотивации (как некоего целостного образования), так и его отдельных компонентов, т. е. отсутствие более или менее единого подхода к проблеме компонентов мотивации.

Говоря о мотивации, наиболее целесообразно обратиться к исследованию потребности в профессиональной деятельности тренеров и их мотивировки, поскольку, с одной стороны, эти показатели мотивации обладают определенной устойчивостью, а с другой – поддаются действию специально разработанных педагогических технологий [5]. Нередко мотивация и определяется как «совокупность потребностей и мотивов, побуждающих человека к активной деятельности в определенном направлении» [5, с. 65].



Потребности и мотивы между собой соотносятся так: потребностями называется то, чего хочет человек, а мотивами – почему он этого хочет. А. В. Харитонов определил «первичность» этих явлений: вначале возникает потребность, однако поскольку мотив является осознаваемым влечением, он отражается как первичный [6].

О каком составе мотивов в профессиональной деятельности тренеров может идти речь? Мотивов много, но, как показали авторские эмпирические исследования и результаты факторного анализа, они сводятся в больших 7 групп по своей направленности – на результат деятельности, собственно деятельность как процесс, самосовершенствование, общение и взаимодействие, материальное вознаграждение, приобретение определенного статуса и мотивировку должностования [7].

Важно отметить, что совокупность мотивов деятельности желательно называть не мотивацией, а мотивировкой, поскольку в последние два десятилетия мотивацией стали называть все, что побуждает человека к деятельности [8].

Что касается компонентов *успешности*, своеобразно отражена эффективность деятельности тренера в работе Н. А. Корбуковой, А. В. Тарасова и Н. П. Солтан. Позиция авторов прослеживается уже в названии статьи «Закономерность связи эффективности тренерской деятельности и успешности выступления команды» и в аннотации, где отмечается, что целью работы являются «... исследования закономерных связей и критериев успешности тренера и спортивных команд» [9, с. 68]. По мнению авторов, эффективность деятельности тренеров – это одно, а успешность выступления команды – другое, хотя общеизвестно, что успешность всякой деятельности, в том числе и тренерской, определяется количеством, качеством и стабильностью выпускаемого в результате этой деятельности продукта, а эффективность определяется мерой времени, затраченного на выпуск этого продукта. Деятельность тренера не является исключением, при этом продуктом его деятельности однозначно является позитивное изменение ее объекта, т. е. спортсменов. В число позитивных изменений входит и расширение возможностей для успешных выступлений на соревнованиях, т. е. соревновательная успешность спортсменов. В таком случае получается, что результат деятельности тренеров и успешность выступления команды соотносятся как целое и часть.

К сказанному можно добавить, что в деятельности спортсменов реализуются функции спорта, а тренер способствует ускорению достижения эффекта от этой их деятельности.

Вопрос об оценке успешности деятельности тренера на первый взгляд кажется простым – достаточно сравнить успешность выступления на соревновании его учеников и учеников другого тренера. Однако такая оценка успешности была

бы не только неточной, но и ошибочной, поскольку при таком определении успешности не учитывается то, ради чего родители привели своих детей в секцию или в спортивную школу – для улучшения их здоровья, физического развития или воспитания. Параметры успешности профессиональной деятельности достаточно полно отражают изменения, произошедшие с ее объектом. Необходимо определить критерии оценки успешности, т. е. показатели этих изменений. Обращение к научной литературе позволило выявить множество показателей тренерской успешности, однако большинство из них не отражает главного – продукта деятельности тренеров. Например, Н. В. Кузьмина, а также Г. Д. Бабушкин для оценки успешности педагогической деятельности предлагали использовать тарифно-квалификационные критерии [10, 11], однако высокая квалификационная категория тренера свидетельствует лишь об успешности решения им одной задачи – повышения результативности выступлений его учеников. Список таких критериев большой. В таком качестве, например, выступают коммуникативная компетентность тренера [12], его знания и умения [11], творчество в деятельности [13], педагогическое мастерство [14] и даже цельность личности тренера [15]. Список таких бесспорно важных качеств может быть длинным. Главным недостатком этих подходов является то, что они, по сути, отражают средства достижения успешности, а не саму успешность.

В 1980-е гг. наиболее прогрессивными оказались разработки А. А. Деркача и А. А. Исаева об оценке тренерской успешности по мере исполнения профессиональных функций [16] и Е. Р. Яхонтова – по мере достижения тренерских целей [17]. Эти два критерия, хотя и с некоторыми оговорками, заслуживают внимания. На их основе в 2003 г. была разработана методика измерения успешности тренерской деятельности [18].

По данным Н. А. Зиновьева, Г. В. Солдатовой, П. Б. Святченко и А. А. Зиновьева, «успешность тренерской деятельности характеризуется высокой вариативностью показателей (особенно в плане роста спортивных результатов воспитанников), а достижение учениками тренера высоких спортивных результатов отрицательно связано с остальными параметрами тренерской деятельности (воспитательным, образовательным и оздоровительным)» [19, с. 317]. Удовлетворенность тренеров своей профессиональной деятельностью является опосредованным показателем меры реализации мотивов. При этом «успешность тренерской деятельности относительно слабо связана с показателями удовлетворенности тренеров своей профессиональной деятельностью. Наибольшее количество связей зафиксировано у соревновательной успешности, которая является приоритетным направлением в деятельности тренера» [19, с. 317].



Цель исследования, результаты которого представлены в статье, сводится к определению связей между двумя группами показателей – мотивов профессиональной деятельности тренеров и характеристик ее успешности. Предполагалось, что именно мотивы деятельности определяют ее целенаправленность – с ориентацией на развитие спортсменов или на успешность их выступлений.

Участники. В качестве испытуемых выступили 42 тренера по различным видам спорта (игровые – 18 человек, единоборства – 13, циклические – 11, что является репрезентативным по видам спорта) из 11 ДЮСШ г. Санкт-Петербурга, мужчины в возрасте 23–67 лет, имеющие стаж работы не менее 1 года, а также их коллеги и спортсмены – по 2 и 4–5 человек соответственно для каждого испытуемого. Исследование потребностей, а также мотивов профессиональной деятельности тренеров осуществлялось на их методических занятиях.

Методики. Для измерения выраженности потребности в профессиональной деятельности использовался опросник Г. В. Лозовой «Методика изучения потребности в профессиональной деятельности» [20, с. 118–120]; выраженность мотивов профессиональной деятельности измерялась по «Методике оценки мотивов педагогической деятельности» А. Н. Николаева [7, с. 178–183], построенной с использованием положений А. А. Реана [21], успешность тренерской деятельности – по «Методике изучения успешности деятельности тренеров» (за подготовительный и соревновательный периоды) А. Н. Николаева [18, с. 31–36]. Все полученные («сырые») данные переводились в стандартные баллы (стэны с разрядностью – 10).

Методы. Использовалась описательная статистика, метод Колмогорова – Смирнова для проверки нормальности распределения, корреляционный анализ с использованием критерия г-Спирмена. Математическая обработка данных производилась при помощи программного обеспечения программы IBM SPSS Statistics 26.00 Windows.

Результаты и их обсуждение

Потребность в данном виде профессиональной деятельности выражена выше среднего уровня и составляет 5,57 стэна при $v = 12,3\%$. Наиболее высокие значения оценок отмечены тренерами по шкалам, отражающим стабильность отношения к собственной профессии:

- «Не хотел бы менять этот вид деятельности» – 5,87 ($v = 18,4\%$);
- «Эта работа – мое призвание» – 5,73 ($v = 13,8\%$);
- «Надо быть верным своему призванию» – 5,53 ($v = 23,1\%$);

- «Это дело всей моей жизни» – 5,48 ($v = 21,2\%$);

- «Я хочу заниматься этим делом всю свою жизнь» – 5,24 ($v = 14,2\%$).

Получается, что тренеры относительно высоко оценивают свой профессиональный выбор, но главное, очень привязаны и верны своей деятельности. Прослеживается некоторая консервативность взглядов на свою профессию. На первое место вышла потребность ничего не менять.

Интересно, что коэффициент вариации имеет заметные различия. Так, два компонента профессиональной потребности – «Надо быть верным своему призванию» и «Это дело всей моей жизни» – имеют высокую вариативность, наблюдается определенная разнородность.

Все компоненты потребности между собой взаимосвязаны, правда, с разным уровнем значимости. Такой результат ожидаем, а кроме того, говорит о достаточно высоком качестве методики, а также отсутствии необходимости при определении связей с показателями деятельности оперировать частными показателями.

Выраженность мотивов тренерской деятельности отличается разнообразием. В наибольшей мере проявляется мотив направленности на результат деятельности – 8,12 стэна ($v = 11,6\%$). Однако в беседах с тренерами было выявлено, что ими предполагался лишь результат выступлений в соревнованиях их учеников, тогда как в соответствующих шкалах говорилось и о других частных показателях мотивировки на результат.

Иные признаки мотивов деятельности тренеры оценивали значительно ниже. Была выявлена иерархия мотивировки тренерской деятельности:

- на собственно процесс – 6,35 ($v = 15,1\%$);
- на материальное вознаграждение – 6,02 ($v = 19,8\%$);
- на приобретение высокого социального статуса – 5,69 ($v = 22,5\%$);
- на самосовершенствование – 4,89 ($v = 12,5\%$);
- на общение и взаимодействие – 4,68 ($v = 24,1\%$);
- мотивы долженствования («кто если не я») – 3,93 ($v = 8,1\%$).

Оцененные тренерами мотивы по мере выраженности можно разделить на 3 группы: 1 – мотив на соревновательный результат учеников (1 мотив вверху иерархического списка, среднее значение 8,12); 2 – мотивы «деятельности» (3 мотива в середине иерархического списка, среднее значение 6,02); 3 – мотивы личности (3 мотива в конце иерархического списка, среднее значение 4,5).

Интересно, что взаимосвязанными между собой оказались мотивы, принадлежащие лишь к одной из этих двух групп, правда, при достоверности 95–99%. Если бы эти связи достигали 99,9% достоверности, можно было бы утверждать, что



выявлено 2 симптомокомплекса мотивов. Кроме того, мотив на результат деятельности связан с мотивом социального статуса ($r = 0,36; p \leq 0,05$).

Потребность тренеров в их профессиональной деятельности объясняется следующими тремя мотивами:

– когда тренерам нравится сам процесс, содержание осуществляемой ими деятельности на учебно-тренировочных занятиях и соревнованиях ($r = 0,43; p \leq 0,01$);

– возможностью самосовершенствования, поддержания собственной спортивной формы на должном уровне ($r = 0,41; p \leq 0,01$);

– возможностью широкого общения и взаимодействия (с детьми и их родителями, с коллегами, руководителями, судьями) ($r = 0,36; p \leq 0,05$).

Важно, что мотив направленности на результат соревновательной деятельности достоверно не связан с профессиональной потребностью тренеров, и постоянная «погоня» за успешностью выступлений учеников не способствует укреплению потребности работать тренером.

Несмотря на высокую выраженность мотивировки на материальное вознаграждение, она не поддерживает и не объясняет потребности тренеров работать по своей специальности (достоверная связь не обнаружена). Не обнаружено также связей мотивов социального статуса и долженствования с показателем потребности в тренерской работе.

В целом успешность деятельности тренеров находится на уровне выше среднего. Наиболее высокое числовое значение получил показатель соревновательной успешности – 6,04 ($v = 32,7\%$). Это важный факт, поскольку следующий показатель – успешность воспитательной деятельности тренеров – отстает от первого на 0,75 стэна. Можно полагать, что тренеры главным образом сосредоточены на росте спортивных результатов своих учеников. Другие показатели успешности мало отличаются один от другого: воспитательная успешность – 5,29 ($v = 19,3\%$), оздоровительная – 5,15 ($v = 17,4\%$) и образовательная – 4,96 ($v = 26,6\%$).

Обращает на себя внимание столь высокий коэффициент вариации успешности спортивно-соревновательной достижений учеников, что объясняется некоторой дифференциацией спортсменов с их разделением на успешных и неуспешных. В случае если успешность повышения соревновательных результатов учеников для тренеров является основной задачей, другие функции спорта, как можно предположить, реализуются тренерами «попутно».

Более точное объяснение столь высоких результатов спортсменов (соответственно, и тренеров) может дать корреляционный анализ. Было выявлено всего 2 из 6 возможных связей. Тесно связаны показатели воспитательной и

оздоровительной успешности ($r = 0,45; p \leq 0,01$), а также соревновательной и образовательной ($r = 0,38; p \leq 0,05$). Получается, что часть тренеров в своей работе в первую очередь ориентирована на развитие организма и личности своих учеников (улучшение их здоровья, фигуры, повышение функциональных возможностей организма и общей работоспособности, развитие двигательных качеств учеников, а также развитие важных для спорта и жизненно важных свойств личности), а другая их часть – на спортивные достижения (формирование умения выполнять естественные движения (бегать, прыгать, плавать, метать), знаний спортивной и физкультурной направленности и повышение уровня спортивных достижений спортсменов). Именно этим можно объяснить две эти выявленные взаимосвязи.

Важно отметить, что в ходе исследований 15-летней давности были получены результаты, значительно отличающиеся от результатов настоящего времени. Во-первых, все 4 показателя успешности деятельности тренеров мало отличались друг от друга и максимальное значение получила воспитательная успешность (5,65), а минимальное – образовательная (5,16). Во-вторых, показатели воспитательной, оздоровительной и соревновательной успешности были взаимосвязаны.

Таким образом, выявлена тенденция трансформации направленности российского спорта не на личность спортсмена, а на успешность его выступлений на соревнованиях. И вряд ли такая тенденция положительно оценивается родителями детей, занимающихся спортом, что требует отдельного исследования.

Эти характеристики деятельности тренеров не могут не быть обусловлены доминирующими для них мотивами. Выявлены следующие особенности влияния отдельных мотивов на качественное своеобразие деятельности.

Успешность спортивно-соревновательной подготовки спортсменов обусловлена сразу тремя мотивами профессиональной деятельности их тренеров – направленными на результат деятельности ($r = 0,53; p \leq 0,001$), на материальное вознаграждение ($r = 0,44; p \leq 0,01$) и приобретение высокого социального статуса ($r = 0,34; p \leq 0,05$).

Если учитывать взаимосвязанность этих мотивов, можно укрепиться в представлении о том, что выявлена группа тренеров, ориентированных исключительно на успешность выступлений своих подопечных. Связанная с успешностью тренерской деятельности по подготовке спортсменов к соревнованиям успешность образовательной деятельности тренеров также обусловлена мотивами, направленными на результат ($r = 0,40; p \leq 0,01$). Такая связь объясняется содержательной близостью образовательной деятельности и подготовки спортсменов к соревнованиям, поскольку



эта деятельность направлена на техническую подготовку спортсменов и служит одним из средств повышения их соревновательной подготовки.

Связи между компонентами мотивировки и успешности деятельности отражены в таблице.

Взаимосвязи компонентов мотивировки тренерской деятельности и успешности ее выполнения ($n = 42$)
Correlation between motivation components of sports coaching and its successful performance ($n = 42$)

Мотивировка / Motivation	Всп / Vsp	Обр / Obr	Озд / Ozd	Сор / Sor
Результат	–	0,40**	–	0,53***
Процесс	0,42**	–	–	–
Самосовершенствование	–	0,35*	0,37 *	–
Общение, взаимодействие	0,40**	–	0,43 **	–
Материальная выгода	–	–	–	0,44**
Социальный статус	–	–	–	0,34*
Долженствование	–	–	–	–

Примечание. Всп – успешность в воспитании спортсменов; Обр – успешность в их образовании; Озд – успешность в оздоровлении; Сор – успешность в подготовке спортсменов к соревнованиям; * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

Note. Vsp – success in educating athletes; Obr – success in their education; Ozd – success in improving health; Sor – success in preparing for competitions athletes; * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

Успешность выполнения связанных между собой воспитательной и оздоровительной функций обусловлена мотивировкой на общение, когда $r = 0,41$ при $p \leq 0,01$ и $r = 0,43$ при $p \leq 0,01$ соответственно. Кроме того, успешность воспитательной деятельности тренеров находится в зависимости от мотивов, направленных на сам процесс деятельности ($r = 0,42$ при $p \leq 0,01$), а успешность оздоровительной деятельности – от мотивов самосовершенствования ($r = 0,37$ при $p \leq 0,05$). И, наконец, мотивы самосовершенствования оказывают влияние на успешность образовательной деятельности ($r = 0,35$ при $p \leq 0,05$). Такая связь в определенной мере ожидаема, поскольку профессиональное совершенствование в большой мере и направлено на изучение средств образовательного процесса.

Как видим, мотивы долженствования не оказывают влияния на показатели успешности тренерской деятельности.

Выводы

1. Выраженность у тренеров потребности в профессиональной деятельности выше среднего уровня, особенно по показателю «ничего не менять», и относительно однородна. Компоненты потребности связаны между собой.

2. Мотивы тренерской деятельности зафиксированы на уровне выше среднего. Наиболее выражены мотивы на результат деятельности как рост спортивных результатов учеников, а также на сам процесс тренерской деятельности и материальное вознаграждение. Ниже всего оценены мотивы долженствования и общения. Получены две группы взаимосвязанных мотивов: «деятельност-

ные» – на процесс деятельности, материальное вознаграждение, приобретение социального статуса – и личностные – на самосовершенствование, общение и мотивы долженствования.

3. Потребность работать тренером на осознанном уровне объясняется тремя мотивами – нравится процесс осуществления профессиональной деятельности, есть возможность постоянного и регулярного самосовершенствования и привлекает возможность широкого общения. Потребности тренера происходят не от тех мотивов, которые способствуют быстрому росту спортивных результатов, а от тех, что способствуют позитивному изменению организма и личности их учеников.

4. Успешность деятельности тренеров выше среднего, особенно по показателю успешности выступлений спортсменов. Остальные показатели значительно уступают первому. Часть тренеров ориентирована главным образом на развитие организма и личности своих учеников, а другая их часть – на спортивные достижения, что является веянием настоящего времени.

5. Мотивы на результат деятельности, материальное вознаграждение и приобретение социального статуса являются факторами успешности подготовки спортсменов к соревнованиям. Успешность воспитательной деятельности тренеров находится в зависимости от мотивировки на сам ее процесс, а также на общение и взаимодействие. Мотивы долженствования не влияют на успешность деятельности тренеров.

Полученные результаты позволят руководителям спортивных центров подбирать тренерский состав в зависимости от направленности деятельности центров на спортивные результаты или на развитие организма и личности занимающихся.



Кроме того, результаты данного исследования позволяют использовать средства спортивной психологии для развития и / или коррекции мотивировки тренеров, а также подбирать для тренеров курсы повышения квалификации в зависимости от их профессиональной мотивировки.

Библиографический список

1. *Моложжвенко В. Л., Романенко В. Л.* Формирование профессиональной, мотивационной активности у тренеров-преподавателей // Физкультурно-спортивная и воспитательно-патриотическая деятельность в вузах: инновации в решении актуальных проблем / гл. ред. С. И. Хромина. Тюмень : ТИУ, 2021. С. 212–217.
2. *Рогачева М. О., Ракитская О. Н.* Актуальные вопросы изучения мотивационной сферы в детском спорте // Актуальные проблемы общественных и гуманитарных наук: научный подход молодых исследователей / под общ. ред. В. Н. Некрасова. Вологда, ВИПЭ ФСИН России, 2020. С. 187–191.
3. *Кучерявенко А. В., Рубин В. С.* Оценка динамики мотивации к будущей профессиональной деятельности как основа совершенствования учебного процесса в училищах олимпийского резерва // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2021. Т. 6, № 1. С. 112–117. DOI 10.47475/2500-0365-2021-16117
4. *Шеменева Е. А., Семенова Г. И.* Пути повышения мотивации к занятиям спортом и тренерской деятельностью среди студентов // Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов: материалы V Международной научно-методической конференции. Казань : Изд-во КНИТУ-КАИ, 2019. С. 252–253.
5. *Человек – производство – управление: Психологический словарь-справочник для руководителя / под ред. А. А. Крылова, В. П. Сочивко. Л. : Лениздат, 1982. 174 с.*
6. *Харитонов А. В.* Формирование и проявление отношения военнослужащих к физической рекреации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 16 с.
7. *Николаев А. Н.* Методика оценки мотивов педагогической деятельности и процедура ее разработки // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. № 6. С. 178–183.
8. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2006. 512 с.
9. *Корбукова Н. А., Тарасов А. В., Солтан Н. П.* Закономерность связи эффективности тренерской деятельности и успешности выступления команды // Перспективы науки. 2018. № 9 (108). С. 68–71.
10. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высшая школа, 1990. 119 с.
11. *Бабушкин Г. Д.* Психология труда тренера по спорту. Омск : ОГИФК, 1985. 84 с.
12. *Галактионов И. Н.* Педагогические способности тренера // Теория и практика физической культуры. 1986. № 8. С. 35–37.
13. *Параносич В., Лазаревич Л.* Психодинамика спортивной группы (советы тренера). М. : Физкультура и спорт, 1977. 119 с.
14. *Горбань А. П.* Профессионально-педагогическое мастерство тренера: метод. пособие. Малаховка : МГОИФК, 1988. 33 с.
15. *Казакова Т. Б., Павлова М. К.* Структура профессионально-педагогической направленности личности тренера // Тезисы докладов XI Всесоюзной научно-практической конференции психологов спорта. Ч. 1. Минск : Изд-во Гос. комитета по физкультуре и спорту Белорусской ССР, 1990. С. 22–27.
16. *Деркач А. А., Исаев А. А.* Педагогическое мастерство тренера. М. : Физкультура и спорт, 1981. 376 с.
17. *Яхонтов Е. Р.* Классификация профессионально-педагогических задач при подготовке специалистов в институтах физической культуры // Формирование профессионально-педагогического мастерства студентов ИФК в условиях непрерывной педагогической практики: сб. науч. трудов. Л. : ГДОИФК, 1988. С. 32–38.
18. *Николаев А. Н.* Методики изучения личности и деятельности тренера. СПб. : СПбГАФК, 2003. 70 с.
19. *Зиновьев Н. А., Солдатова Г. В., Святченко П. Б., Зиновьев А. А.* Особенности взаимосвязей показателей успешности профессиональной деятельности и удовлетворенности ею у тренеров спортивных школ // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2017. № 10 (152). С. 317–320.
20. *Лозовая Г. В.* Методика изучения потребности в профессиональной деятельности // Психологические основы обучения и воспитания : материалы 28-й науч. конф. (Санкт-Петербург, 25–26 декабря 2001 г.). СПб. : 2001. Вып. 6. С. 118–120.
21. *Реан А. А.* Практическая психодиагностика личности: учеб. пособие. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2001. 224 с.

References

1. *Molozhvenko V. L., Romanenko E. V.* Formation of professional, motivational activity in trainers-teachers. In: Khrovina S. I., chief ed. *Fizkul'turno-sportivnaya i vospitatel'no-patrioticheskaya deyatel'nost' v vuzakh: innovatsii v reshenii aktual'nykh problem* [Physical Culture and Sports and Educational and Patriotic Activities in Universities: Innovations in Solving Urgent Problems]. Tyumen, Industrial University of Tyumen Publ., 2021, pp. 218–223 (in Russian).
2. *Rogacheva M. O., Rakitskaya O. N.* Topical issues of studying the motivational sphere in children's sports]. In: *Nekrasova V. N., total ed. Aktual'nye problemy obshchestvennykh i gumanitarnykh nauk: nauchnyi podkhod molodykh issledovateley* [Actual Problems of Social Sciences and Humanities: Scientific Approach of Young Researchers]. Vologda, VIPE FSIN Rossii Publ., 2020, pp. 187–191 (in Russian).
3. *Kucheryavenko A. V., Rubin V. S.* Assessment of the dynamics of motivation for future professional activities as the basis for improving the educational process in Olympic reserve schools. *Physical Culture. Sport. Tourism.*



- Motor Recreation*, 2021, vol. 6, no. 1, pp. 112–117 (in Russian). DOI: 10.47475/2500-0365-2021-16117
4. Shemeneva E. A., Semenova G. I. Ways to improving motivation for sports training and coaching among students. *Fizicheskoe vospitanie i studencheskiy sport glazami studentov: materialy V Mezhdunar. nauch.-metod. konf.* [Physical Education and Student Sports Through the Eyes of Students. Proceedings of the V International Scientific and Methodological Conference]. Kazan, Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev – KAI Publ., 2019, pp. 252–253 (in Russian).
 5. Krylov A. A., Sochivko V. P., eds. *Chelovek – proizvodstvo – upravlenie: Psikhologicheskii slovar'-spravochnik dlya rukovoditelya* [Man – Production – Management: Psychological Dictionary-Reference for the Manager]. Leningrad, Lenizdat Publ., 1982. 174 p. (in Russian).
 6. Haritonov A. V. *Formation and manifestation of the attitude of military personnel to physical recreation*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). St. Petersburg, 1998. 16 p. (in Russian).
 7. Nikolaev A. N. The estimation methodology of the pedagogical activity motives and the procedure of its development. *Pskov State University Bulletin. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2017, no. 6, pp. 178–183 (in Russian).
 8. Il'in E. P. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and Motives]. St. Petersburg, Piter Publ., 2006. 512 p. (in Russian).
 9. Korbukova N. A., Tarasov A. V., Soltan N. P. Regularity of the Connection between the Effectiveness of Coaching Activities and the Success of the Team's Performance. *Science Prospects*, 2018, no. 9 (108), pp. 68–71 (in Russian).
 10. Kuz'mina N. V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [Professionalism of the Personality of the Teacher and Master of Industrial Training]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1990. 119 p. (in Russian).
 11. Babushkin G. D. *Psikhologiya truda trenera po sportu* [Psychology of Work of a Sports Coach]. Omsk, Omskiy gosudarstvennyi institute fizkul'tury Publ., 1985. 84 p. (in Russian).
 12. Galaktionov I. N. Pedagogical abilities of the coach. *Theory and Practice of Physical Culture*, 1986, no. 8, pp. 35–37 (in Russian).
 13. Paranosich V., Lazarevich L. *Psikhodinamika sportivnoy gruppy (sovety treneru)* [Psychodynamics of the Sports Group (Advice to the Coach)]. Moscow, Fizkul'tura i sport Publ., 1977. 119 p. (in Russian).
 14. Gorban' A. P. *Professional'no-pedagogicheskoe masterstvo trenera* [Professional and Pedagogical Skills of the Coach]. Malakhovka, Moskovskiy gosudarstvennyi oblastnoy institute fizkul'tury Publ., 1988. 33 p. (in Russian).
 15. Kazakova T. B., Pavlova M. K. The structure of the professional and pedagogical orientation of the personality of the coach. *Tezisy dokladov Vsesoyuznoy nauchno-prakticheskoy konferentsii psikhologov sporta. Ch. I* [Thesis of Reports of the All-Union Scientific and Practical Conference of Sports Psychologists. Part I]. Minsk, Izd-vo Gos. komiteta po fizkul'ture i sportu Belorusskoy SSR, 1990, pp. 22–27 (in Russian).
 16. Derkach A. A., Isaev A. A. *Pedagogicheskoe masterstvo trenera* [Pedagogical Skills of the Coach]. Moscow, Fizkul'tura i sport Publ., 1981. 376 p. (in Russian).
 17. Yakhontov E. R. Classification of professional and pedagogical tasks in the training of specialists in the institutes of physical culture. In: *Formirovanie professional'no-pedagogicheskogo masterstva studentov IFK v usloviyakh nepreryvnoy pedagogicheskoy praktiki: sb. nauch. trudov* [Formation of Professional and Pedagogical Skills of Students of Institutes of Physical Culture in the conditions of Continuous Pedagogical Practice]. Leningrad, GDOIFK Publ., 1988, pp. 32–38 (in Russian).
 18. Nikolaev A. N. *Metodiki izucheniya lichnosti i deyatel'nosti trenera* [Methods of studying the personality and activities of the coach]. St. Petersburg, SPbGAFK Publ., 2003. 70 p. (in Russian).
 19. Zinoviev N. A., Soldatova G. V., Svyatchenko P. B., Zinoviev A. A. Features of motivation of sports activity of mountain skiers with various skill level. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, 2017, no. 10 (152), pp. 317–320.
 20. Lozovaya G. V. Methods of Studying the Professional Activity Needs. *Psikhologicheskie osnovy obucheniya i vospitaniya: materialy 28 nauchnoy konferentsii* [Psychological Basis of Training and Education. Proceedings of the 28th Scientific Conference]. St. Petersburg, 2001, iss. 6, pp. 118–120 (in Russian).
 21. Rean A. A. *Prakticheskaya psikhodiagnostika lichnosti* [Practical Psychodiagnostics of Personality]. St. Petersburg, SPbGU Publ., 2001. 224 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 26.06.2021, после рецензирования 01.08.2021, принята к публикации 09.08.2021
 Received 26.06.2021, revised 01.08.2021, accepted 09.08.2021



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 352–359
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 352–359
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-352-359>

Научная статья
УДК 37.013

Профессиональное воспитание курсантов военных вузов

А. А. Пичкуров

Филиал ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань), Россия, 446007, Самарская область, г. Сызрань-7, ул. Маршала Жукова, д. 1

Пичкуров Алексей Алексеевич, старший преподаватель, кафедра аэродинамики и динамики полета, aleksei-pichkyrov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9221-3112>

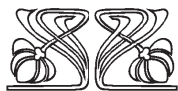
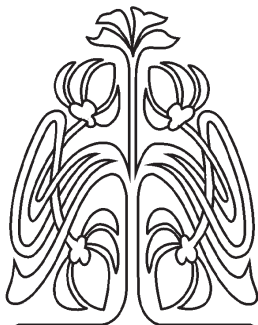
Аннотация. Актуальность работы обусловлена активной модернизацией системы военного образования, одним из направлений которой является соответствие личностных и профессиональных качеств курсантов модели современного военного специалиста. *Целью* является раскрытие сущности профессионального воспитания курсантов на основе качественного анализа требований, предъявляемых к современным военным со стороны общества и государства. *Гипотеза* исследования заключается в предположении, что полисубъектность процесса профессионального воспитания, реализуемая на основе культурологического подхода к воспитательному процессу, создает оптимальные условия для профессионального и личностного роста курсантов в процессе их приобщения к военно-профессиональной культуре. Показано отличие профессионального воспитания от воинского. Обоснован культурологический подход как методологическая основа профессионального воспитания курсантов. Предложено аксиологическое понимание процесса профессионального воспитания в контексте культурологического подхода. Кратко охарактеризованы основные направления профессионального воспитания – интеллектуальное, нравственное, физическое, трудовое. Выявлены ключевые принципы профессионального воспитания на основе культурологического подхода – целенаправленность, согласованность, непрерывность, профессиональная ориентированность, патриотическая направленность, гуманизм, коллективизм. Акцентируется полисубъектность процесса профессионального воспитания. Сформулировано определение «субъект профессионального воспитания». Показано, что субъектами профессионального воспитания являются курсанты, офицеры, преподаватели, культуропорождающие организации вуза. Уточнено, что структура процесса профессионального воспитания (его организационный, содержательный и процессуальный аспекты) варьируется в зависимости от субъекта профессионального воспитания. Сделан *вывод* о том, что решение задачи модернизации системы профессионального воспитания в военных вузах может быть связано со введением в образовательный процесс практик психолого-педагогического сопровождения профессионального воспитания будущих военных.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, культурологический подход, субъект профессионального воспитания, принципы профессионального воспитания

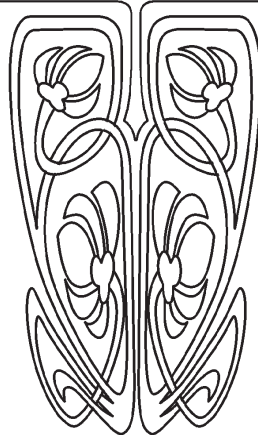
Для цитирования: Пичкуров А. А. Профессиональное воспитание курсантов военных вузов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 352–359. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-352-359>

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

© Пичкуров А. А., 2021



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Article

Professional development training of cadets at military universities

A. A. Pichkurov

Branch of the Federal State Military Educational Institution of Higher Education Military Training and Research Center of the Air Force "Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin", 1 Marshal Zhukov St., Syzran-7 446007, Samara Region, Russia

Alexey A. Pichkurov, aleksei-pichkyrov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9221-3112>

Abstract. The research appears to be of relevance due to the ongoing modernization of the system of military training. One of its directions is to establish the compatibility of personal and professional qualities of cadets with the model of a modern military specialist. The aim of the research is to carry out a qualitative analysis of the requirements imposed on the modern military by society and the state in order to reveal the essence of the professional development training of cadets. The study hypothesizes that the collective and co-operational nature of professional development training implemented on the basis of a culturological approach to education creates optimal conditions for the professional and personal growth of cadets in the process of their introduction to military culture. The difference between professional training and military training is analyzed. The culturological approach to cadet professional development training is justified as the methodological basis of professional development training. The author proposes an axiological interpretation of the process of professional development training within the framework of the culturological approach. The main aspects of professional development training are briefly described: intellectual, moral, physical, labor. The key principles of professional development training based on the culturological approach are identified: purposefulness, consistency, continuity, professional orientation, patriotic orientation, humanism, and collectivism. The article emphasizes the collective and co-operational nature (polysubjectivity) of professional development training. The author suggests the definition of the "subject of professional development training". The subjects of professional development training are cadets, officers, teachers, and university cultural organizations. Apparently, the structure of professional development training (its organizational, content and procedural aspects) varies depending on the subject of professional development training. The article concludes that introduction of practices of psychological and pedagogical support of the prospective military into their professional development training can be seen as the way to modernize the system of professional development training at military universities.

Keywords: professional development training, culturological approach, subject of professional development training, principles of professional development training

For citation: Pichkurov A. A. Professional development training of cadets at military universities. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 352–359 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-352-359>

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 система военного образования в Российской Федерации находится в состоянии активной модернизации. Ее направления связаны с материально-техническим обеспечением образовательного процесса, затрагивают содержание образования, применяемые образовательные технологии. Главной целью проводимых изменений является повышение качества профессиональной подготовки курсантов, соответствие сформированных компетенций, развитых личностных и профессиональных качеств модели современного военного специалиста. Согласно с В. Н. Ромашиним, по мнению которого суть модели военного специалиста представляет собой совокупность общегосударственных и военно-профессиональных требований, предъявляемых к военным. В обобщенном виде выпускник военного вуза как будущий офицер должен быть гражданином-патриотом, имеющим активную гражданскую позицию и сформированные на высоком уровне патриотические ценности, квалифицированным специалистом в своей области, организатором разных видов воинской деятельности и профессиональным военным педагогом [1]. Поэтому в образовательном процессе важна не только служебная, должностная составляющая, но и духовно-нравственная. Цель проводимого

исследования заключается в раскрытии сущности профессионального воспитания курсантов, обеспечивающего высокий уровень сформированности искомых личностных и профессиональных качеств. Гипотеза исследования заключается в предположении, что единое развитие гражданско-патриотических и военно-профессиональных качеств, организаторских и педагогических способностей обеспечивает надлежащим образом организованный процесс профессионального воспитания будущих офицеров. При этом полисубъектность профессионального воспитания, реализуемая на основе культурологического подхода к воспитательному процессу, создает оптимальные условия для профессионального и личностного роста курсантов в процессе их приобщения к военно-профессиональной культуре.

Согласно устоявшемуся определению профессиональное воспитание в военном вузе представляет собой процесс формирования активного и сознательного гражданина и защитника Родины, всесторонне и гармонически развитой личности. Также указывается, что профессиональное воспитание – многосторонний процесс, компонентами которого являются патриотическое, правовое, физическое, нравственное, эстетическое, экологическое и другие направления воспитания [2]. Следует отметить, что в научной литературе как синоним понятия «профессиональное воспитание



военных» порой употребляется понятие «воинское воспитание». Причин смещения терминов несколько. В отечественной военной педагогике воспитанию будущих офицеров традиционно уделяется серьезное внимание, однако вплоть до конца XX в. проблема профессионального воспитания прямо не ставилась. В учебной, научной, методической литературе профессиональное воспитание анализировалось в контексте моральной и психологической подготовки курсантов к несению службы, их самовоспитания. Приоритет отдавался идейно-политическому содержанию образования, привитию смысло-жизненных ценностей, атеистическому воспитанию, военно-профессиональной направленности эстетического воспитания. Кроме того, современные авторы, исследующие вопросы организации воинского воспитания, придают изучаемому процессу смысл, близкий профессиональному воспитанию. Например, А. В. Рыжов отмечает, что воинское воспитание, будучи процессом «целенаправленного воздействия на психологию, поведение воина с целью формирования и развития таких военно-профессиональных черт характера, которые необходимы ему для выполнения служебных обязанностей в мирное и военное время», включает в себя политическое, экономическое, правовое и иные виды воспитания [3].

На наш взгляд, при очевидной близости терминов «профессиональное воспитание военных» и «воинское воспитание» отождествлять их неверно. В воинском воспитании на первое место выходят военно-профессиональные требования к офицерам, их эффективность в экстремальных условиях, в условиях боевых действий, готовность к решению поставленных задач и т. д. Профессиональное воспитание шире по своему значению и ориентировано прежде всего на воспитание профессиональной культуры. Принимая во внимание данное уточнение, профессиональное воспитание курсантов военных вузов мы понимаем как целенаправленно организуемое взаимодействие субъектов образования, направленное на создание условий профессионального и личностного роста курсантов в процессе их приобщения к военно-профессиональной культуре.

Разработанность проблемы профессионального воспитания курсантов в научной литературе

Проведенный анализ научной литературы, прежде всего диссертационных исследований, показал, что профессиональное воспитание военных как самостоятельное направление педагогических исследований сформировалось не так давно. Вместе с тем разрабатываются разные аспекты данной проблемы. Так, А. М. Приходько [4] и Ю. В. Богомолов [5] разрабатывают методологические основы профессионального воспитания будущих военных. Они отмечают, что система

профессионального воспитания курсантов требует совершенствования и оптимизации, и предлагают конкретные воспитательные технологии, которые могут быть интегрированы в процесс профессиональной подготовки курсантов для службы в разных родах войск. Основной акцент при этом авторы делают на необходимости комплексного подхода к процессу профессионального воспитания, отмечают целесообразность воспитывающего обучения. В целом о модели воспитательной деятельности куратора в военном вузе мы находим информацию в исследовании Р. Г. Свердева и Е. А. Александровой [6].

Ряд исследований связан с воспитанием профессионально значимых качеств будущих военных. Например, В. Н. Горяйнов [7] и С. В. Шевцова [8] обращают внимание на воспитание ответственности, которая, по мнению авторов, является профессионально образующим качеством. Т. В. Тимченко показывает, что суть профессионального становления военного специалиста в формировании у него гражданской позиции, на что и должен быть ориентирован воспитательный процесс в учебном заведении [9].

Отдельным направлением исследования проблемы профессионального воспитания является воспитание нравственных качеств, духовности. Именно оно, на наш взгляд, обеспечивает преемственность воспитания, позволяет сохранять лучшие традиции и практики. Кроме того, высокая нравственность, моральные качества, этика отличают военных специалистов. А. А. Калекин, например, предлагает в основу воспитательного процесса в военных вузах закладывать культурологический подход и на его основе совершенствовать нравственные качества военных специалистов [10]. М. В. Ермолов рассматривает профессионально-этическое воспитание как неотъемлемую составляющую процесса профессиональной подготовки курсантов военных вузов [11]. Р. В. Стрельцов отмечает, что в процессе профессионального воспитания особое внимание следует уделять конфликтологической культуре. Он обращает внимание, что сформированная конфликтологическая культура важна для курсантов как в процессе получения ими профессионального образования, так и как основа будущей профессиональной деятельности – для последующего воспитания личного состава [12]. О необходимости формирования гражданского самосознания курсантов военного вуза говорят Е. А. Александрова и Ю. Н. Кузьминых [13].

Также значительное внимание в научных исследованиях уделяется воспитательному потенциалу дисциплин социально-гуманитарного профиля, специальных дисциплин, физической культуры. Например, Н. А. Царева обращает внимание, что огромное влияние на профессиональное воспитание будущих военных специ-



алистов оказывают произведения художественной литературы, поскольку именно они остаются «хранилищем» традиций и ценностей родной культуры и, защищая психику от информационного давления, позитивно воздействуют на эмоционально-чувственную сферу личности [14]. А. Ю. Филатов отмечает, что в процессе изучения военных дисциплин параллельно с военно-профессиональными формируются нравственные качества курсантов, развивается чувство долга и ответственности, возрастает уровень патриотизма [15]. В. А. Золотенко показывает, что в профессиональном воспитании будущих военных специалистов, совершенствовании их личности важнейшую роль играют занятия физической культурой (прежде всего профессионально-прикладной физической подготовкой) [16].

Примечательно, что проблема профессионального воспитания будущих военных актуальна не только в отечественной военной педагогике. Как свидетельствует анализ публикаций зарубежных журналов, она присутствует в повестке дня и в зарубежных системах военного воспитания. Однако зарубежные исследователи акцентируют иные аспекты проблемы. Так, например, М. Р. Efthymiopoulos отмечает, что одной из задач, стоящих перед военными, является обеспечение кибер-безопасности. Поскольку современные технологии развиваются быстрыми темпами, гибкость и стойкость являются важнейшими качествами, обеспечивающими профессионализм современных военных [17]. S. S. Çakiroğlu, A. Caetano и P. Costa обращают внимание, что сложность профессиональных задач, стоящих перед военными, их межпредметность, обуславливает необходимость обучения будущих военных так называемому разделенному лидерству или совместному лидерству. Они предлагают конкретную методику – обучение командному самоуправлению [18].

Перечень исследований может быть продолжен, но даже краткий обзор подтверждает, что проблеме профессионального воспитания курсантов в педагогической литературе уделяется значительное внимание.

Потенциал культурологического подхода к профессиональному воспитанию курсантов

Научная разработка проблемы профессионального воспитания курсантов требует в первую очередь определения ее методологической основы. А. Ю. Филатов, например, предлагает организовывать воспитательную работу в вузе на основе сразу нескольких методологических подходов – гуманистического, культурологического, аксиологического, системно-деятельностного, личностно ориентированного, компетентностного, субъект-субъектного, комплексного [19].

Несомненно, каждый из этих подходов обладает значительными воспитательными возможностями и в совокупности они дополняют и взаимно обогащают друг друга. Тем не менее мы считаем, что целесообразно определить один ключевой, базовый подход для организации воспитательного процесса. Это позволит сделать процесс профессионального воспитания более предсказуемым и управляемым, что в условиях жесткой регламентации военного вуза является скорее преимуществом.

На наш взгляд, наиболее емким является культурологический подход. Культура объединяет не только традиции, ценности, героическое прошлое народа, но и отражает реалии настоящего времени. Поэтому современные достижения педагогической науки и практики, гуманистическая ориентация военного образования, обеспечение психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального воспитания естественным образом встраиваются в широкие рамки культурологического подхода.

Суть культурологического подхода в профессиональном воспитании курсантов состоит в том, что мотивационной, содержательной, процессуальной основой воспитательного процесса являются отечественные культурные ценности. Мотивационная основа – формирование осознанного стремления будущих офицеров организовывать свою профессиональную деятельность на основе ценностей патриотизма, гражданственности, развивать высокие моральные качества – достоинство, взаимовыручку, честь, – исконно присущие отечественной культуре. Содержание воспитательного процесса, организуемого на культурологической основе, – изучение истории, культуры России, освоение традиций российской армии. Процессуальный аспект культурологического подхода к профессиональному воспитанию заключается в перестройке привычных форм взаимодействия, поведения, в бережном сохранении традиций русской армии, организации жизнедеятельности в целом.

Отмечая широкий контекст культурологического подхода, мы имеем в виду, что принципы профессионального воспитания курсантов охватывают как общенаучные принципы организации воспитательного процесса, общепедагогические принципы, так и принципы специфические, обусловленные средой военного вуза.

Ключевыми принципами профессионального воспитания курсантов являются:

- целенаправленность воспитательного процесса;
- согласованность воспитательного воздействия всех субъектов воспитательного процесса;
- воспитание в разных видах профессионально ориентированной деятельности;



- воспитание в коллективе;
- уважительное отношение к личности будущего офицера;
- патриотическая направленность профессионального воспитания;
- непрерывность воспитательного процесса.

Следует заметить, что непрерывность профессионального воспитания, обусловленная в том числе и жесткой регламентацией внутреннего распорядка и возможностью для командиров постоянно наблюдать за курсантами, а также коллективный характер воспитательного процесса гораздо более выражены в военном вузе, чем в любом гражданском профессиональном учебном заведении.

Полагаем, что потенциал культурологического подхода к организации профессионального воспитания курсантов будет в полной мере раскрыт при обеспечении в военном вузе надлежащих условий. Прежде всего культурологический подход должен быть утвержден в вузе в качестве методологической основы воспитательного процесса, что позволит разрабатывать целевые воспитательные программы. Кроме того, необходимо создание культурной воспитательной среды, объединяющей внешнее оформление в учебном заведении, в том числе информационное, и внутреннее, в том числе традиции учебного заведения, характер взаимодействия субъектов образования. Также важно активизировать самовоспитание курсантов, что связано с поддержанием уровня педагогического мастерства преподавателей вуза, повышением их профессиональной культуры, освоением современных воспитательных стратегий, в том числе педагогического сопровождения.

Профессиональное воспитание – целостный процесс, и тем не менее целесообразно выделить его направления, поскольку каждое из них развивается во взаимодействии с разными субъектами воспитательного процесса. Вслед за С. А. Бабичевым в комплексном и целостном процессе профессионального воспитания мы выделяем интеллектуальное, нравственное, физическое и трудовое направления [20]. Интеллектуальное направление предполагает развитие интеллектуальных способностей курсантов, глубокое знание ими военного дела, расширение кругозора, повышение общего уровня образования. Нравственное направление связано с формированием высоких моральных качеств, овладением культурой взаимодействия с окружающими, освоением принятых в обществе этических норм. Физическое направление предполагает прежде всего физическое развитие, совершенствование характера, развитие силы воли и т. д. Трудовое направление профессионального воспитания связано с формированием профессионально значимых качеств курсантов, с их адаптацией

в коллективе, с готовностью ведения воспитательной работы в коллективе.

Далее рассмотрим, какие субъекты воспитательного процесса в большей степени влияют на то или иное направление профессионального воспитания.

Субъекты профессионального воспитания

С целью определения субъектов, оказывающих наибольшее влияние на процесс профессионального воспитания, обратимся к работе Д. Н. Завалишиной, в которой отмечены наиболее существенные характеристики человека как субъекта – целостность личности, активное взаимодействие с окружающим миром (природным и социальным), готовность к преобразованию себя и своего окружения [21].

Анализируя специфику профессионального воспитания курсантов военных вузов, мы формулируем следующее определение: субъект профессионального воспитания – это человек (или структурное подразделение вуза, и в этом случае речь идет о коллективном субъекте), сознательно организующий процесс профессионального воспитания, т. е. осознающий мотивы воспитательной деятельности, самостоятельно определяющий ее цели, организующий их планомерное достижение и при необходимости корректирующий свою деятельность.

Субъектами профессионального воспитания являются офицеры, преподаватели, культуропорождающие организации вуза (музей, библиотека) и курсанты.

Офицеры при ежедневном взаимодействии с курсантами осуществляют непосредственное воспитание курсантов и слушателей через реализацию воспитательных возможностей их повседневной жизнедеятельности. Специфика военного вуза, как уже было отмечено, заключается в том, что воспитатели участвуют во всех направлениях жизнедеятельности курсантов, помогают в решении повседневных проблем. Офицеры – начальники курсов, начальники учебных групп – осуществляют планирование, организацию и проведение воспитательной работы – культурно-досуговой деятельности, спортивно-массовых мероприятий, художественной самодеятельности и т. д. Не будет преувеличением сказать, что именно офицеры-воспитатели формируют у будущих военных специалистов отношение к профессиональной деятельности, образ военного в целом, поэтому высоки требования к профессионализму офицеров, их морально-нравственным качествам, уровню общей культуры, культуры взаимодействия.

Рассматривая преподавателей как субъектов профессионального воспитания, необходимо учитывать две составляющие – воспитательный



потенциал преподаваемых учебных дисциплин и воспитательные возможности преподавателя как личности. Их соединение обеспечивает воспитывающее обучение – единство процессов обучения и воспитания курсантов. Воспитательный потенциал социально-гуманитарных дисциплин заключается в формировании у курсантов научного мировоззрения, твердых убеждений и представлений, моральных норм и т. д. На занятиях по военным, военно-техническим дисциплинам совершенствуется профессиональный стиль мышления, развивается чувство профессиональной принадлежности и гордости. Дополнительно к основным занятиям кафедры организуется внеучебная работа в научных кружках, коллективах технического творчества. Это усиливает воспитательные возможности изучаемых дисциплин и позволяет преподавателям не только выступать в роли организаторов учебной деятельности, но и становиться наставниками, проводить консультации, давать рекомендации, участвовать в нравственном, психологическом, интеллектуальном становлении курсантов, что также является составляющими профессионального воспитания.

Культуропорождающие организации вуза (например, музей, библиотека) являются и субъектами воспитательного процесса, и средой самовоспитания. Содержание музейных и библиотечных фондов оказывает сильное влияние прежде всего на эмоциональную сферу будущих военных. Именно в культуре сохраняются базовые ценности для профессиональной деятельности военных: – патриотизм, честь, долг, нравственность, верность и т. д. Систематическое использование ресурсов культуропорождающих организаций позволяет противостоять агрессивно навязываемым ценностям масс-культуры общества потребления, воспитывать чувство долга, ответственности, бережного обращения с природным и социальным окружением, в ключе концепции устойчивого развития.

Обратим особое внимание на то, что субъекты профессионального воспитания действуют согласованно. Они оказывают разное влияние на интеллектуальную, нравственную, физическую, трудовую составляющие воспитательного процесса, но именно их согласованное воздействие обеспечивает целостность профессионального воспитания курсантов.

Заключение

Несмотря на огромное внимание к организации воспитательного процесса в военных учебных заведениях, на преемственность традиций воспитательной работы в дореволюционной, советской и российской армии, проблема профессионального воспитания будущих военных оста-

ется актуальной. Повышающиеся требования к военным со стороны общества и государства обуславливают необходимость моделирования системы профессионального воспитания, адекватной динамично развивающимся условиям профессиональной деятельности. Ее культурологическое основание обуславливает аксиологизацию традиционно высоко чтимых волевых, нравственных качеств военных, их физической и психологической выносливости и вместе с тем опору на современные требования к организации процесса профессиональной подготовки специалистов, в том числе в аспекте взаимодействия субъектов воспитательного процесса.

Специфические особенности профессионального воспитания в военных вузах, такие как регламентированность, непрерывность, согласованность воздействия всех субъектов воспитательного процесса, отражены в принципах профессионального воспитания – целенаправленности, согласованности, непрерывности, профессиональной ориентированности, патриотической направленности, гуманизма, коллективизма.

Характерные для профессиональной школы тенденции индивидуализации и персонализации образования, демократизации взаимоотношений субъектов в образовательном процессе в профессиональном образовании военных неизбежно преломляются в свете жесткой регламентированности не только учебного процесса, но и общего уклада жизни учебного заведения, соблюдения строгой иерархии во взаимодействии. Именно поэтому актуальной остается задача модернизации системы профессионального воспитания в военных вузах и одним из вариантов ее решения может стать введение в образовательный процесс практик психолого-педагогического сопровождения профессионального воспитания будущих военных.

Библиографический список

1. *Ромашин В. Н.* Требования, предъявляемые к офицерским кадрам, и пути повышения качества военно-профессиональной подготовки курсантов // Омский научный вестник. Сер. Общество. История. Современность. 2009. № 1 (75). С. 133–137.
2. Теория и практика воспитания военнослужащих / под общ. ред. Н. И. Резника. М. : ГУВР ВС РФ, 2005. 340 с.
3. *Рыжов А. В.* Организация воинского воспитания курсантов в военном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. 22 с.
4. *Приходько А. М.* Оптимизация профессионального воспитания курсантов вузов внутренних войск МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 20 с.
5. *Богомолов Ю. В.* Совершенствование профессионального воспитания курсантов образовательных учреж-



- дений МВД России в процессе обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 26 с.
6. *Свердев Р. Г., Александрова Е. А.* Моделирование воспитательной деятельности куратора в военном вузе // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2018. № 10. С. 58–62. DOI: 10.20339/AM.10-18.058
 7. *Горайнов В. Н.* Воспитание у курсантов военных вузов ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2007. 22 с.
 8. *Шевцова С. В.* Воспитание профессиональной ответственности у курсантов военных вузов // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2013. № 3. С. 119–120.
 9. *Тимченко П. В.* Воспитание гражданской позиции курсантов морского вуза как фактор профессионального становления специалистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2012. 25 с.
 10. *Калекин А. А.* Моделирование процесса воспитания патриотизма у курсантов военного вуза на основе культурологического подхода // *Человек и образование*. 2016. № 3 (48). С. 63–69.
 11. *Ермолов М. В.* Пути совершенствования профессионально-этического воспитания курсантов военных вузов // *Успехи гуманитарных наук*. 2019. № 5. С. 121–123.
 12. *Стрельцов Р. В.* Профессиональная подготовка курсантов военного вуза к воспитанию у личного состава конфликтологической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2013. 22 с.
 13. *Александрова Е. А., Кузьминых Ю. Н.* Выявление и обоснование педагогических условий индивидуализации процесса формирования гражданского самосознания курсантов военного вуза // *Сибирский педагогический журнал*. 2018. № 6. С. 62–69. DOI: 10.15293/1813-4718.1806.07
 14. *Царева Н. А.* Особенности организации воспитательной работы в военном вузе // *Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке»*. 2016. Т. 18, № 12. С. 98–102.
 15. *Филатов А. Ю.* Пути организации воспитательной работы в военном вузе // *Российский научный журнал*. 2010. № 1 (14). С. 195–200.
 16. *Золотенко В. А.* Профессионально-прикладная физическая подготовка как средство воспитания и совершенствования личности курсанта образовательных учреждений МВД России // *Современная наука*. 2010. № 3. С. 114–117.
 17. *Efthymiopoulos M. P.* A cyber-security framework for development, defense and innovation at NATO. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*. 2019. No. 8, article 12. DOI: 10.1186/s13731-019-0105-z
 18. *Çakiroğlu S. S., Caetano A., Costa P.* Shared leadership, self-management and perceived team effectiveness in the military context // *Military Psychology*. 2021. Vol. 33, iss. 5. P. 308–319. DOI: 10.1080/08995605.2021.1962179
 19. *Филатов А. Ю.* Педагогические условия организации воспитательной работы в военном вузе на современном этапе общественного развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2011. 20 с.
 20. *Бабичев С. А.* Принципы воспитания курсантов военных вузов в авторской системе А. А. Кадочникова // *Актуальные исследования*. 2021. № 1 (28). С. 20–24.
 21. *Завалишина Д. Н.* Практическое мышление (специфика и проблемы развития). М. : Институт психологии РАН, 2005. 374 с.

References

1. Romashin V. N. Requirements imposed on officer staff and ways of increasing of quality of military-vocational education of cadets. *Omsk Scientific Bulletin. Series Society. History. Modernity*, 2009, no. 1 (75), pp. 133–137 (in Russian).
2. Reznik N. I., total ed. *Teoriya i praktika vospitaniya voennosluzhashscikh* [Theory and Practice of Training Militate Men]. Moscow, GUVR VS RF Publ., 2005. 340 p. (in Russian).
3. Ryzhov A. V. *Organization of the military training of cadets in the military institution*. Thesis Dis. Cand. Sci. (Pedag.). Stavropol, 2006. 22 p. (in Russian).
4. Prihod'ko A. M. *Optimization in the professional training of cadets of Interior Ministry Troops*. Thesis Dis. Cand. Sci. (Pedag.). Saint Petersburg, 2006. 20 p. (in Russian).
5. Bogomolov Yu. V. *Improvement in the professional training of cadets of educational establishments of Interior Ministry Troops in the educational process*. Thesis Dis. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 1999. 26 p. (in Russian).
6. Sverdev R. G., Aleksandrova E. A. Modeling curator educational breeding activity at military high school. *Alma mater (Higher School Herald)*, 2018, no. 10, pp. 58–62 (in Russian). DOI: 10.20339/AM.10-18.058
7. Goryaynov V. N. *Teaching responsible attitude to professional activity at cadets of military institutions*. Thesis Dis. Cand. Sci. (Pedag.). Chelyabinsk, 2007. 22 p. (in Russian).
8. Shevtsova N. V. On breeding of professional responsibility in cadets of military schools. *Alma mater (Higher School Herald)*, 2013, no. 3. pp. 119–120 (in Russian).
9. Timchenko P. V. *Teaching civil position at cadets of marine institutions as a factor of their professional development*. Thesis Dis. Cand. Sci. (Pedag.). Velikiy Novgorod, 2012. 25 p. (in Russian).
10. Kalekin A. A. Modeling of the process of upbringing patriotism in cadets of military university on the basis of culturological approach. *Man and Education*, 2016, no. 3 (48), pp. 63–69 (in Russian).
11. Ermolov M. V. Ways to improve professional and ethical education of military universities' cadets. *Modern Humanities Success*, 2019, no. 5, pp. 121–123 (in Russian).
12. Strel'tsov R. V. *Professional training of cadets of military institutions for developing conflict culture of personnel*. Thesis Dis. Cand. Sci. (Pedag.). Cheboksary, 2013. 22 p. (in Russian).



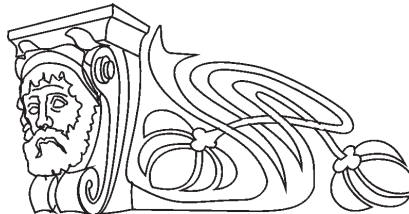
13. Aleksandrova E. A., Kuzminykh Yu. N. Identification and justification of pedagogical conditions for individualization of the process of forming civil consciousness of cadets of military higher education institution. *Siberian Pedagogical Journal*, 2018, no. 6, pp. 62–69 (in Russian). DOI: 10.15293/1813-4718.1806.07
14. Tsareva N. A. Peculiarities of organization of educational work in a military high school. *Online scientific and educational Bulletin "Health and Education millennium"*, 2016, vol. 18, no. 12, pp. 98–102 (in Russian).
15. Filatov A. Yu. Ways to organize training in a military institution. *Russian Scientific Journal*, 2010, no. 1 (14), pp. 195–200 (in Russian).
16. Zolotenko V. A. Professional applied physical training as a means of education and personal cadets of educational institutions of MIA Russia. *Modern science*, 2010, no. 3, pp. 114–117 (in Russian).
17. Efthymiopoulos M. P. A cyber-security framework for development, defense and innovation at NATO. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 2019, no. 8, article 12. DOI: 10.1186/s13731-019-0105-z
18. Çakiroğlu S. S., Caetano A., Costa P. Shared leadership, self-management and perceived team effectiveness in the military context. *Military Psychology*, 2021, vol. 33, iss. 5, pp. 308–319. DOI: 10.1080/08995605.2021.1962179
19. Filatov A. Yu. *Pedagogical conditions of educational training in military institutions at the modern stage of social development*. Thesis Dis. Cand. Sci. (Pedag.). Ryazan, 2011. 20 p. (in Russian).
20. Babichev S. A. Principles of education of military university cadets in the author's system of A. A. Kadochnikov. *Actual Research*, 2021, no. 1 (28), pp. 20–24 (in Russian).
21. Zavalishina D. N. *Prakticheskoe myshlenie: spetsifika i problemy razvitiya* [Practical thinking: peculiarities and problems of its development]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2005. 374 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 13.05.2021, после рецензирования 05.08.2021, принята к публикации 09.09.2021
Received 13.05.2021, revised 05.08.2021, accepted 09.09.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 360–366
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 360–366
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-360-366>

Научная статья
УДК 37.015



Воспитание в цифровую эпоху

Т. А. Ромм^{1✉}, М. В. Ромм²

¹Новосибирский государственный педагогический университет, 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28

²Новосибирский государственный технический университет, 630073, Россия, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, д. 20

Ромм Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Институт истории, гуманитарного, социального образования НГПУ, tromm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5566-0418>

Ромм Марк Валериевич, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Новосибирский государственный технический университет, mark.romm@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4366-1936>

Аннотация. Контекст обсуждения происходящих в образовании изменений связан с осмыслением влияния цифровизации на развитие и социализацию подрастающего поколения, которые тесно связаны с воспитательными практиками. Исследователи фиксируют разрыв между традиционными методами и моделями работы педагогов и их слабой воспроизводимостью в условиях расширяющегося цифрового формата реализации воспитательных программ. *Цель:* анализ особенностей реализации задач воспитания в условиях цифровизации, определение ведущих направлений изменения воспитательной практики. *Методологию исследования* составляют положения теории социального воспитания в контексте социализации (А. В. Мудрик), теории воспитательных систем (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова), сетевого подхода. Показано, что в современном постиндустриальном, цифровом обществе средой воспитания может стать виртуальный социум, появляются новые субъекты воспитательной активности (digital-технологии, субкультурные сообщества, сетевые группы, добровольные помощники, волонтеры, родители и т. д.). Это потребует изменения профессионального языка, профессиональных функций в деятельности педагога. Важной составляющей содержания воспитания должна оставаться установка на формирование опыта продуктивного поведения человека в решении собственных проблем. Для этого жизнедеятельность образовательной организации должна наполняться разнообразными социальными практиками взаимодействия, совместной продуктивной деятельности, развития форм само- и со-управления, разнообразной внеурочной деятельности. Актуализируется поиск форм воспитательной работы, актуальных в связи с запросами современного подростка. В ситуации глобализации мира актуализируется вопрос о глобальных, вечных ценностях и их сочетании с ценностями digital-культуры – культуры виртуального дополненного мира. Отмечено, что в условиях цифрового мира границы локации воспитания территориально, организационно, содержательно постоянно меняются. Как следствие, актуализируется задача создания, развития и удержания воспитывающей среды на уровне не только содержательного, но и организационного пространства, в том числе виртуального.

Ключевые слова: индустрия 4.0, цифровизация, воспитание, социализация

Информация о вкладе каждого автора. Т. А. Ромм – сбор и обработка материалов, анализ полученных данных, написание текста статьи; М. В. Ромм – концепция, дизайн исследования, анализ полученных данных, научная редакция статьи.

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-013-00208 «Сетевые практики в образовании как ресурс социальной адаптации личности»).

Для цитирования: Ромм Т. А., Ромм М. В. Воспитание в цифровую эпоху // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 360–366. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-360-366>

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

Article

Teaching personal development in the digital age

T. A. Romm^{1✉}, M. V. Romm²

¹Novosibirsk State Pedagogical University, 28 Vilyuyskaya St., Novosibirsk 630126, Russia

²Novosibirsk State Technical University, 20 Karl Marx Ave., Novosibirsk 630073, Russia

Tatyana A. Romm, tromm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5566-0418>

Mark V. Romm, mark.romm@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4366-1936>

Abstract. The discussion about the changes in teaching is shaped by the ideas of what impact digitalization has on the development and socialization of the younger generation. These processes are closely related to personal development training. Personal development training is under ever expanding influence of digitalization, and researchers notice the gap between traditional teaching methods and work models and their poor



reproducibility under such conditions. *The aim* of the study is twofold: to analyze how personal development training tasks are implemented in the current climate of digitalization, and to determine the major tendencies of the changes in personal development training. *The methodology of the study* is based on the provisions of the following theories: the theory of social education in the context of socialization (A. V. Mudrik), theories of personal development training systems (L. I. Novikova, N. L. Selivanova), and the network approach. Apparently, in the modern post-industrial digital society, a virtual community can become the space for personal development training. There emerge new subjects of personal development training (digital technologies, subcultural communities, network groups, voluntary assistants, volunteers, parents, etc.). This will "require" a change in the professional language and teacher's professional functions. The intention to enable productive behavior of an individual to solve their own problems should remain an important component of personal development training. In order to do this, the life of an educational organization should be enriched with a variety of social practices that encourage interaction and joint productive activities; an educational organization should develop forms of self- and co-management, and introduce a variety of extracurricular activities. The search for forms of personal development training relevant to the needs of the modern teenager is being reinforced. Moreover, globalization raises the issue of how global and eternal values are compatible with the values of digital culture, i.e. the culture of the virtual augmented world. The authors note that in the current climate of the digital world, the boundaries of personal development training are constantly changing geographically, organizationally, meaningfully. As a result, the task of creating, developing and retaining the personal development training environment acquires significance not only at the content level, but also at the organizational level, including the virtual one.

Keywords: Industry 4.0, digitalization, personal development training, socialization

Information on authors' contribution: T. A. Romm collected and performed the data analysis, wrote the text of the article; M. V. Romm came up with the concept and design of the research, performed the data analysis, carried out scientific editing of the article.

Acknowledgements and funding: The research was carried out at the expense of a grant from the Russian Foundation for Basic Research (project No. 19-013-00208 "Network Practices in Education as a Resource for Personal Social Adaptation").

For citation: Romm T. A., Romm M. V. Teaching personal development in the digital age. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 360–366 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-360-366>

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

Введение

Контекст обсуждения происходящих в образовании изменений связан с ориентацией на стратегию усиления его цифрового содержания, которое зачастую рассматривается через призму неопределённости и обсуждения рисков. Отмечается тесная связь цифрового контента образования с вопросами социальной трансформации, коммуникации [1, 2], осмыслением цифровых технологий в оценке их влияния на физическое, психологическое и социальное здоровье [3]. Подобная ситуация связана среди прочего и с изменением возрастных и социальных задач подрастающего поколения. По данным Pew Research Center на 2015 г., не менее 92% подростков активны в социальных сетях [4], а A. Lenhart, A. Smith, M. Anderson, M. Duggan & A. Perrin выделяют группу 13–17-летних как особо активных пользователей социальных сетей, среди которых 87% имеют доступ к компьютеру, а 58% – к планшетным устройствам [5]. В докладе ВШЭ «Благополучие детей в цифровую эпоху» отмечено, что российские подростки проводят больше времени в Сети, чем их сверстники в Европе и США, и наряду с этим наблюдается процесс развития цифрового неравенства [6, с. 5]. В исследованиях последних лет значительное место занимает анализ изменения развития и социализации современного подростка под влиянием разнообразных digital-приспособлений. Исследователи, среди которых В. В. Солодников и А. С. Зайцева, М. Р. Мирошкина, С. Н. Майорова-Щеглова, К. Н. Поливанова и Д. Королева, Е. А. Александрова, рассматривают цифровую среду

как естественную среду социализации современных детей и подростков [7–11], в которой именно они, по мнению Г. У. Солдатовой, выступают ведущими субъектами трансформации общественного развития [12]. При уточнении эффектов, вызываемых цифровизацией в повседневных практиках пользователей и оказывающих влияние на благополучие детей и подростков, преимущественно затрагивается их негативный аспект – риск суицидального поведения подростков в результате киберзапугивания [13], влияние социальных сетей, вызывающее у них депрессию, тревогу и психологический стресс [14], – хотя в исследованиях все более явно звучит призыв уйти от однозначной негативной оценки цифровых форматов, которые способны не только формировать «дефицит и барьеры» в развитии (С. Д. Поляков и Л. А. Белозерова), но и запускать его новые механизмы [15]. Обращение к теме здоровья в условиях цифровизации несомненно важно, поскольку оно не только связано с определением опасности / безопасности различных digital-приспособлений, но способно более объективно подойти к оценке степени их влияния с точки зрения его качества, времени, проводимого в виртуальном пространстве, а следовательно, позволяет сделать заключение о роли цифровых устройств в более широких объективных процессах развития и социализации, которые тесно связаны с воспитательными практиками.

Для уточнения роли и места воспитания в цифровую эпоху следует чётко понимать, какое влияние на воспитание способно оказывать изменение цифрового ландшафта, а также что нужно иметь в виду современным воспита-



тельными организациями при решении задачи конструирования перспективных воспитательных стратегий и практики в цифровом мире. Благодаря достижениям Индустрии 3.0 и 4.0 на наших глазах возникла новая социальная реальность, пронизанная цифровыми технологиями (искусственный интеллект, виртуальная реальность, блокчейн, роботизация, Интернет вещей, цифровые двойники и т. д.) [16]. Однако если воздействие цифровой эпохи на экономику и бизнес носит более явный и открытый характер, то изменения в сфере образования и воспитания не столь ярки и очевидны, но при этом не менее важны для личности и социума.

Обзор исследований по проблеме

Анализ готовности системы образования к решению задач, связанных с включением цифрового формата в воспитательную деятельность, представлен в современном исследовательском пространстве недостаточно. Обращение к анализу изменения воспитания в условиях цифрового общества позволило Д. В. Григорьеву в 2006 г. определить характеристики сетевых аспектов воспитания [17] с опорой на методологию теории воспитательных систем, показать непротиворечивость и перспективность сетевых основ для реализации воспитательных задач путем формирования сети событий, что сохраняет актуальность данного предположения в современной ситуации расширения сетевого контента воспитания в виртуальной, дополненной среде.

На современном этапе большее внимание отечественные и зарубежные авторы уделяют преимуществам цифрового мира, которые могут быть отнесены к задачам обучения. Активно обсуждаются преимущества и недостатки онлайн-обучения [18], информационные средства, технологии и условия их реализации [19, 20], осмысляются практика и организационно-педагогические вопросы дистанционного обучения в связи с пандемией коронавируса [21]. Однако все большее внимание в исследованиях уделяется сюжетам, выходящим за рамки сугубо технологического подхода. Так, процессы цифровизации, по мнению F. Pettersson, способствуют в целом развитию организационной культуры школы и формированию новых практик коммуникации, расширению взаимодействия между учениками, родителями, педагогами и руководителями школ [22], а цифровизация требует более широкого подхода к исследованиям цифровой повседневной жизни детей, распространяя его на анализ интеграции «цифровых технологий в значимые социальные практики» [23].

Обращение к сюжетам, связанным с включением цифровых приспособлений в воспитательный процесс, активно рассматривается в работах,

посвященных специфике социализирующего потенциала информационно-коммуникативного пространства (М. В. Воропаев, В. А. Плешаков, И. Н. Теркулова и др.), в которых цифровая реальность рассматривается как новая сфера воспитания [24–27].

Очевидно, что ситуация, связанная с увеличением доли дистанционных форматов в образовательных процессах, усложнила вопросы воспитательной деятельности. При этом обращение к проблеме воспитания в последнее время приобрело особую остроту, что подтверждается анализом современного состояния воспитательных практик и фактом принятия ряда законодательских инициатив, в том числе внедрением программы воспитания в школы с 01.09.2021 г., тогда как исследователи фиксируют разрыв между сложившимися (традиционными) методами и моделями работы педагогов и их слабой воспроизводимостью в условиях расширяющегося дистанционного формата и более всего – в реализации воспитательных программ [28].

Цель исследования – анализ особенностей реализации задач воспитания в условиях цифровизации, определение ведущих направлений изменения воспитательной практики.

Методология

Методологию исследования составили положения, во-первых, теории социального воспитания в контексте социализации (А. В. Мудрик), в которой воспитание рассматривается как составная часть социализации, что позволяет заключить возможность анализа воспитания в цифровой среде как составной части социализации человека в цифровом мире. И как следствие, важен поиск ресурсов и ограничений воспитательных усилий в условиях специфического – цифрового (виртуального, дополненного) – пространства.

Во-вторых, это обращение к теории воспитательных систем, рассматривающей воспитание через призму создания условий (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова), акцентируя профессиональное внимание педагогов на обосновании, отборе средств и инструментов, способствующих формированию личностных результатов.

В-третьих, это идеи сетевого подхода, при котором феномен сети определяется наличием общей взаимовыгодной цели, узлов сети, вокруг которых формируются отношения (В. С. Вахштайн, Д. В. Мальцева, М. В. Ромм, Ч. Кадушин, Р. Хойслинг). В рамках сетевого взаимодействия формируется репертуар вертикальных и горизонтальных отношений, что корреспондируется с идеями системного подхода в воспитании, предполагающего формирование отношений в жизнедеятельности воспитательной организации [29].



Результаты исследования и их обсуждение

Изменения, происходящие в ходе глобально-го процесса социализации человека в условиях цифрового мира, обостряют ряд проблем коммуникационного, организационного, социально-психологического, этического и иного характера [30]. Это сказывается на функционировании социальных институтов, в том числе школы как ведущего института социального воспитания. Трансформация образовательных ценностей в направлении значимости сотрудничества при удаленных коммуникациях вместо привычного контроля актуализировала вопросы эффективной коммуникации не только в реальном, но и в виртуальном пространстве. Очевидно, что на смену школе как основному источнику получения знаний приходит ситуация доступности информационного пространства, которое девальвирует роль учителя как носителя актуальных знаний. Информационная насыщенность повседневной среды подростков также оказывается на порядок выше той, которую предоставляет школа, актуализируя проблему значимости и привлекательности школьной жизни для подростков в сравнении с тем, что происходит в социальных сетях.

Социализация в цифровом мире связана с изменением роли и места социальных институтов в жизни человека, а также с обострением проблемы безопасности жизни человека. Речь идет о доступности информации антинравственного свойства, о низком уровне культуры общения в сети, но также и о проблемах формирования ценностей у поколения детей, с раннего возраста имевших опыт работы с дополненной реальностью и *achieve*-логикой, что сопровождается ростом девиантного поведения, обострением межпоколенческих конфликтов, затруднениями индивидуализации развития.

Необходимо признать, что изменение претерпевает само воспитание. В отличие от традиционного и индустриального общества, в котором воспитание осуществлялось либо по обычаю, либо на основе установленных государством, обществом и контролируемых правил, законов, стандартов, в постиндустриальном, цифровом обществе воспитание реализуется в конкретной изменчивой и постоянно меняющейся социальной ситуации. Следовательно, средой воспитания может стать не только реальный, но и виртуальный социум – в пространстве Интернета, 3D-реальности, – тем самым расширяя границы воспитания. При этом важно принять значимость данного пространства для социализации и развития детей и подростков, степень активности и времени их освоения [8]. Как следствие, потребуется иной профессиональный язык, как минимум его расширение за счет языка информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), иной формат взаимодействия с разными партнерами в разных диалоговых ситу-

ациях (например, «ТикТок», родительские чаты и т. п.), иные профессиональные функции педагога (сопровождение, курирование, мотивирование).

В этих условиях важной составляющей содержания воспитания должна оставаться установка на формирование у человека опыта продуктивного поведения, личного участия в решении собственных проблем и задач в условиях нестабильного изменчивого мира, в первую очередь – опыта безопасного поведения в информационном мире, опыта решения собственных проблем и задач, опыта самоопределения и выбора. Для этого жизнедеятельность образовательной организации должна наполняться разнообразными социальными практиками взаимодействия, совместной продуктивной деятельности, развития форм само- и со-управления, разнообразной внеурочной деятельности. И здесь чрезвычайно актуализируется проблема поиска и отбора форм воспитательной работы, соответствующих запросам современного подростка, тогда как исследования показывают по-прежнему доминирование мероприятий (свыше 50%).

Ключевым вопросом воспитания в эпоху цифровизации остается вопрос о ценностях и их сочетании с ценностями определенной культуры, в том числе *digital*-культуры – культуры виртуального дополненного мира, которая зачастую сопровождается агрессией и жестокостью. Наряду с этим формируется новое направление развития виртуальных инструментов содействия здоровой социализации поколения современных детей, разрабатываются интерактивные образовательные онлайн-игры и квесты для учащихся разного возраста с целью продвижения позитивных ценностей, складывается идеология «глобальных» интернет-классов или групп обучения, в которых идет формирование межкультурной компетентности, опыта работы в мультикультурной команде.

Заключение

Революционный переход на новейшие цифровые технологии в воспитании не имеет устойчивых перспектив без ясного понимания ряда обстоятельств.

Во-первых, речь идет о том, как именно те или иные цифровые технологии могут быть интегрированы и имплементированы в реальный воспитательный процесс, а также в жизнедеятельность образовательной организации.

Во-вторых, цифровые технологии и цифровизация не могут и не должны стать самоцелью. Их внедрение и использование должно быть согласовано с базовыми ценностями и целями образования и воспитания, в ином случае любые попытки «внеценностной цифровизации» обречены на провал и приведут к бесполезной трате ресурсов и времени.



В-третьих, краеугольным камнем при создании цифровой воспитательной системы любого уровня для Индустрии 4.0 являются проработка аксиологических, онтологических и гуманистических оснований феномена воспитания в цифровую эпоху, а также продуманная система планирования всей трансформации процесса непрерывного воспитания в современном цифровом и сетевом социуме.

В-четвёртых, теоретическая разработка и практическое создание *цифровой воспитательной экосистемы* на всех уровнях – это поэтапная, инвестиционно затратная и чрезвычайно амбициозная задача, решение которой требует стратегического научного, организационного, кадрового, ресурсного и технологического обоснования, целеполагания и сопровождения.

В-пятых, ключевым ресурсом для реализации разработки воспитательной стратегии для Индустрии 4.0, а также создания цифровой воспитательной системы любого уровня может и должен служить лишь заинтересованный в успехе предприятия коллектив мотивированных педагогов-профессионалов и руководителей, имеющих необходимую подготовку и соответствующую квалификацию.

Следует понимать и учитывать, что цифровая эпоха – это не просто красивая метафора или оригинальная фигура речи, которую внедряют в широкий воспитательный контекст, а набор вполне конкретных цифровых технологий, которые, возникнув в результате научно-технологической цифровой революции в контексте Индустрии 3.0 и получив развитие в Индустрии 4.0, неумолимо и неизбежно вторгаются не только в сферы экономики и бизнеса, но и в мир социальных коммуникаций, отношений и процессов.

Библиографический список

1. Уваров А. Ю., Гейбл Э., Дворецкая И. В. и др. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 343 с.
2. Communication and Learning in an Age of Digital Transformation / ed. by D. Kergel, B. Heidkamp-Kergel, R. C. Arnett, S. Mancino. London: Routledge, 2020. 248 p. DOI: 10.4324/9780429430114
3. Шишарина Н. В., Подлиняев О. Л., Ромм Т. А. Кросс-культурный анализ стратегий гигиенической экспертизы в образовании // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2020. Т. 28, спец. вып. С. 840–850. DOI: 10.32687/0869-866X-2020-28-s1-840-850
4. Lenhart A. Teens, Social Media & Technology Overview // Pew Research Center. 2015. April 9. URL: <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/> (дата обращения: 24.08.2021).
5. Lenhart A., Smith A., Anderson M., Duggan M., Perrin A. Teens, Technology and Friendships // Pew Research Center. 2015. August 6. URL: <http://www.pewinternet.org/2015/08/06/teens-technology-and-friendships/> (дата обращения: 24.08.2021).
6. Бочавер А. А., Докука С. В., Новикова М. А. и др. Благополучие детей в цифровую эпоху: доклад к XX Апрельской междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества (Москва, 9–12 апр. 2019 г.). М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 34 с. URL: <https://conf.hse.ru/mirror/pubs/share/262127942> (дата обращения: 23.08.2021).
7. Солодников В. В., Зайцева А. С. Использование социальных сетей и социализация российских подростков // Социологическая наука и социальная практика. 2021. Т. 9, № 1. С. 23–42. DOI: 10.19181/snsp.2021.9.1.7870
8. Майорова-Щеглова С. Н., Колосова Е. А., Губанова А. Ю. Маршруты офлайн и онлайн-жизни детства: событийный анализ // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2020. № 3. С. 21–34. DOI: 10.24866/1998-6785/2020-3/21-34
9. Мирошкина М. Р. Цифровое поколение. Портрет в контексте педагогического профессионального образования // Социальная педагогика в России. 2018. № 3. С. 31–44.
10. Поливанова К. Н., Королева Д. О. Социальные сети как новая практика развития городских подростков // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2016. № 1. С. 173–181.
11. Александрова Е. А. Интернет-педагогика для «нового» ребенка – белое пятно на карте // Народное образование. 2011. № 9 (1412). С. 260–264.
12. Солдатова Г. У. Именно дети идут в фарватере цифровой среды. URL: <https://www.russkiymir.ru/publications/270257/?fbclid=IwAR1puUk33U7VJenoPm3negm-W7AusoXglIoPeimZGjMiWmIR2-MHJvdP5To> (дата обращения: 11.08.2021).
13. Chang Q., Xing J., Ho R., Yip P. Cyberbullying and suicide ideation among Hong Kong adolescents: the mitigating effects of life satisfaction with family, classmates and academic results // Psychiatry Research. 2019. Vol. 274. P. 269–273. DOI: 10.1016/j.psychres.2019.02.054
14. Keles B., McCrae N., Grealish A. A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents // International Journal of Adolescence and Youth. 2020. Vol. 25, iss. 1. P. 79–93. DOI: 10.1080/02673843.2019.1590851
15. Белозерова Л. А., Поляков С. Д. Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 23–32. DOI: 10.18500/2304-9790-2021-10-1-23-32
16. Вихман В. В., Ромм М. В. «Цифровые двойники» в образовании: перспективы и реальность // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 2. С. 22–32. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-22-32
17. Григорьев Д. В. Воспитание в сети событий // Воспитательная работа в школе. 2006. № 6. С. 49–58.
18. Marathe S. Digitalization in Education Sector // International Journal of Trend in Scientific Research and Development. 2018. Vol. 5, iss. P. 51–56. DOI: 10.31142/ijtsrd18670



19. Патаракин Е. Д., Вачкова С. Н. Как сетевые сообщества учителей помогают рождению идей и практик (на основе цифровых следов МЭШ). URL: https://ioe.hse.ru/data/2021/03/26/1387685889/SNA_Repository_PV_23_6.pdf (дата обращения: 23.08.2021).
20. Håkansson Lindqvist M., Pettersson F. Digitalization and school leadership: on the complexity of leading for digitalization in school // *International Journal of Information and Learning Technology*. 2019. Vol. 36, no. 3. P. 218–230. DOI: 10.1108/IJILT-11-2018-0126
21. Мендель А. В. Переход общеобразовательных школ на дистанционное обучение в условиях пандемии коронавируса : организационно-педагогический аспект. Практика дистанционного образования, в том числе в условиях пандемии. М. : НИУ ВШЭ, 2020. 24 с.
22. Pettersson F. Understanding digitalization and educational change in school by means of activity theory and the levels of learning concept // *Education and Information Technologies*. 2021. Vol. 26, iss. 1. P. 187–204. DOI: 10.1007/s10639-020-10239-8
23. Iivari N., Sharma S., Ventä-Olkkonen L. Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? // *International Journal of Information Management*. Vol. 55. Article 102183. DOI: 10.1016/j.ijinfomgt. 2020.102183
24. Воронаев М. В. Социализация и воспитание в виртуальной и смешанной реальностях // *Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2011. № 3 (64). С. 131–138.
25. Markova V., Pleshakov V., Shesterina A., Zakharyashcheva O. Practices of teaching and upbringing of young people in the Internet space // *The Third Annual International Symposium “Education and City: Education and Quality of Living in the City” (Education and City 2020)* / total ed. S. N. Vachkova, A. Iskakova, A. Koptelov. Moscow : SHS Web of Conferences, 2021. DOI: 10.1051/shsconf/20219805011
26. Поляков С. Д., Тасимова Н. В. Воспитательная деятельность с использованием интернета – синтез традиций и инноваций // *Личность в ситуации социальных изменений: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (Саратов, 12–13 декабря 2019 г.)*. Саратов : Наука, 2019. С. 141–145.
27. Теркулова И. Н. Особенности использования информационно-коммуникационных технологий в социализации учащихся во франкоговорящих странах // *Сибирский педагогический журнал*. 2017. № 2. С. 77–83. DOI: 10.15293/1813-4718
28. Байкалова А. Ю. Создание воспитательной среды в сети интернет на примере деятельности детских онлайн-лагерей // *Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 8–10 декабря 2020 г.)* / под ред. Т. А. Ромм, З. И. Лаврентьевой, Е. М. Скрыпниковой. Новосибирск : Немо Пресс, 2020. С. 151–160.
29. Ромм Т. А., Ромм М. В. Сетевые горизонты теории воспитательных систем // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2018. Т. 1, № 4 (52). С. 54–66.
30. Петрушкевич М. А. Нравственные и этические ценности создания цифровой образовательной среды // *Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов: материалы междунар. науч.-практ. конф. (8–10 декабря 2020 г., Новосибирск)* / под ред. Т. А. Ромм, З. И. Лаврентьевой, Е. М. Скрыпниковой. Новосибирск : Немо Пресс, 2020. С. 188–195.

References

1. Uvarov A. Yu., Geibl E., Dvoretzskaya I. V., et al. *Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya* [Challenges and Prospects for Digital Transformation of Education]. Moscow, HSE Publishing House, 2019. 343 p. (in Russian).
2. Kergel D., Heidkamp-Kergel B., Arnett R. C., Mancino S., eds. *Communication and Learning in an Age of Digital Transformation*. London, Routledge, 2020. 248 p. DOI: 10.4324/9780429430114
3. Shisharina N. V., Podlinyaev O. L., Romm T. A. Cross-cultural strategies analysis of hygienic expertise in education. *Problemi sotsial'noi gigieny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny* [Problems of Social Hygiene, Public Health and History of Medicine], 2020, vol. 28, special iss., pp. 840–850 (in Russian). DOI: 10.32687/0869-866X-2020-28-s1-840-8504
4. Lenhart A. Teens, Social Media & Technology Overview 2015. *Pew Research Center*, 2015, April 9. Available at: <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/> (accessed 24 August 2021).
5. Lenhart A., Smith A., Anderson M., Duggan M., Perrin A. Teens, technology and friendships. *Pew Research Center*, 2015, August 6. Available at: <http://www.pewinternet.org/2015/08/06/teens-technology-and-friendships/> (accessed 24 August 2021).
6. Bochaver A. A., Dokuka S. V., Novikova M. A., et al. *Blagopoluchie detey v tsifrovuyu epokhu: доклад k XX Aprel'skoy mezhdunar. nauch. konf. po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva* [Children's Well-Being in the Digital Age: Paper by 20th April International Science Conference on Problems of Economic and Social Development (Moscow, 9–12 April)]. Moscow, HSE Publishing House, 2019. 34 p. Available at: <https://conf.hse.ru/mirror/pubs/share/262127942> (accessed 23 August 2021) (in Russian)
7. Solodnikov V. V., Zaitseva A. S. Usage of Social Networks and Socialization of Russian Teenagers. *The Journal Sociological Science and Social Practice*, 2021, vol. 9, no. 1, pp. 23–42 (in Russian). DOI: 10.19181/snsp.2021.9.1.7870
8. Mayorova-Shcheglova S. N., Kolosova E. A., Gubanova A. Yu. Routes of offline and online childhood life: event analysis. *Ojkumena. Regional researches*, 2020, no. 3, pp. 21–34 (in Russian). DOI: 10.24866/1998-6785/2020-3/21-34
9. Miroshkina M. R. The digital generation. A portrait in the context of pedagogical professional education. *Sotsial'naya pedagogika* [Social Pedagogy in Russia], 2018, no. 3, pp. 31–44 (in Russian).
10. Polivanova K. N., Koroleva D. O. Social Networks as New Practice of City Teenagers' Development. *Vestnik*



- Rossiyskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda [RGNF Bulletin], 2016, no. 1, pp. 173–181 (in Russian).
11. Alexandrova E. A. Internet pedagogy for a “new” child – a white spot on the map. *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 2011, no. 9 (1412), pp. 260–264 (in Russian).
 12. Soldatova G. U. *Children are the ones walking in the footsteps of the digital environment*. Available at: <https://www.russkiymir.ru/publications/270257/?fbclid=IwAR1puUk33U7VJenoPm3negm-W7AusoXg1IoPeimZGjMiWmIR2-MHJvdP5To> (accessed 11 August 2021) (in Russian).
 13. Chang Q., Xing J., Ho R. T., Yip P. Cyberbullying and suicide ideation among Hong Kong adolescents: the mitigating effects of life satisfaction with family, classmates and academic results. *Psychiatry Research*, 2019, vol. 274, pp. 269–273. DOI: 10.1016/j.psychres.2019.02.054
 14. Keles B., McCrae N., Grealish A. A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2020, vol. 25, iss. 1, pp. 79–93. DOI: 10.1080/02673843.2019.1590851
 15. Belozeroва L. A., Polyakov S. D. Transformation of the cognitive sphere of “digital generation” children: Experience analysis. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 23–32 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2021-10-1-23-32
 16. Vikhman V. V., Romm M. V. “Digital twins” in Education: Prospects and Reality. *Higher Education in Russia*, 2021, vol. 30, no. 2, pp. 22–32 (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-22-32
 17. Grigoryev D. V. Education in the network of events. *Vospitatel'naya rabota v shkole* [Educational Work in the School], 2006, no. 6, pp. 49–58 (in Russian).
 18. Marathe S. Digitalization in Education Sector. *Published in International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 2018, vol. 5, iss. 6, pp. 51–56. DOI: 10.31142/ijtsrd18670
 19. Patarakin E. D., Vachkova S. N. *How online communities help generate ideas and practices (based on the MES digital footprint)*. Available at: https://ioe.hse.ru/data/2021/03/26/1387685889/SNA_Repository_PV_23_6.pdf (accessed 23 August 2021) (in Russian).
 20. Håkansson Lindqvist M., Pettersson F. Digitalization and school leadership: on the complexity of leading for digitalization in school. *International Journal of Information and Learning Technology*, 2019, vol. 36, no. 3, pp. 218–230. DOI: 10.1108/IJILT-11-2018-0126
 21. Mendel A. V. *Perekhod obshcheobrazovatel'nykh shkol na distantsionnoe obuchenie v usloviyakh pandemii koronavirusa: organizatsionno-pedagogicheskiy aspekt. Praktika distantsionnogo obrazovaniya, v tom chisle v usloviyakh pandemii* [Transition of General Education Schools to Distance Education in the Context of the Coronavirus Pandemic: Organizational and Pedagogical Aspect. The Practice of Distance Education, Including in the Context of the Pandemic]. Moscow, HSE Publishing House, 2020. 24 p. (in Russian).
 22. Pettersson F. Understanding digitalization and educational change in school by means of activity theory and the levels of learning concept. *Education and Information Technologies*, 2021, vol. 26, iss. 1, pp. 187–204. DOI: 10.1007/s10639-020-10239-8
 23. Iivari N., Sharma S., Ventä-Olkkonen L. Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, vol. 55, article 102183. DOI: 10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183
 24. Voropaev M. V. Socialization and education in virtual and mixed reality. *Vestnik Rossiyskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda* [RGNF Bulletin], 2011, no. 3 (64), pp. 131–138 (in Russian).
 25. Markova V., Pleshakov V., Shesterina A., Zakharyashcheva O. Practices of teaching and upbringing of young people in the Internet space. In: Vachkova S. N., Iskakova A., Koptelov A., eds. *The Third Annual International Symposium “Education and City: Education and Quality of Living in the City” (Education and City 2020)*. Moscow, SHS Web of Conferences, 2021. DOI: 10.1051/shsconf/20219805011
 26. Poliakov S. D., Tasimova N. V. Educational activities using the Internet – a synthesis of tradition and innovation. In: Smirnova A. Yu., ed. *Lichnost' v situatsii sotsialnykh izmenenii: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Personality in a Situation of Social Change: Proceedings of All-Russian Scientific and Practical Conference]. Saratov, Nauka Publ., 2019, pp. 141–145 (in Russian).
 27. Terkulova I. N. Aspects of using the information and communication technologies in socialization of students in francophone countries. *Siberian Pedagogical Journal*, 2017, no. 2, pp. 77–83 (in Russian). DOI: 10.15293/1813-4718
 28. Baikalova A. Yu. Creating an Educational Environment on the Internet by Examining the Activities of Online Children’s Camps. In: Romm T. A., Lavrentyeva Z. I., Skripnikova E. M., eds. *Fundamentalnye problemy vospitaniya v usloviyakh sovremennykh sotsialnykh protsessov: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Fundamental Problems of Education in Contemporary Social Processes: Proceedings of International Scientific and Practical Conference]. Novosibirsk, Nemo Press Publ., 2020, pp. 151–160 (in Russian).
 29. Romm T. A., Romm M. V. Network horizons of the upbringing systems theory. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [National and Foreign Pedagogy], 2018, vol. 1, no. 4 (52), pp. 54–66 (in Russian).
 30. Petrushkevich M. A. Moral and ethical values of creating a digital learning environment. In: Romm T. A., Lavrentyeva Z. I., Skripnikova E. M., eds. *Fundamentalnye problemy vospitaniya v usloviyakh sovremennykh sotsialnykh protsessov: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Fundamental Problems of Education in Contemporary Social Processes: Proceedings of International Scientific and Practical Conference]. Novosibirsk, Nemo Press Publ., 2020, pp. 1588–195 (in Russian).

Поступила в редакцию 01.07.2021, после рецензирования 26.08.2021, принята к публикации 09.09.2021
Received 01.07.2021, revised 26.08.2021, accepted 09.09.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 367–372
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 367–372
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-367-372>

Научная статья
УДК 378.14

Модель организации социокультурных практик молодёжных приключений (на примере студенческого бала)



М. В. Иванов

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

Иванов Максим Владиславович, аспирант, кафедра психолого-педагогического образования, maxiva@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3753-6135>

Аннотация. Представлены результаты теоретического анализа феноменов «социокультурные практики», «приключения», определена их роль в развитии личности студента. Современный статус студента требует нового педагогического подхода, а потому нуждается в инновационных или ретроинновационных подходах. Через синтез бала и элемента ролевой игры разработана социокультурная практика молодёжного приключения. *Цель:* разработка модели создания и использования социокультурных практик молодёжных приключений как средства воспитания личности студента на примере бала. Выявлены характерные педагогические черты социокультурной практики молодёжных приключений. На примере студенческого бала показано, как через исследование истории танца и этикета студенты погружаются в культурную среду, что призвано развивать патриотизм, трудолюбие и любознательность. Показано, что групповая работа над номерами способствует развитию и становлению студенческого коллектива. Благодаря дискуссии о природе вежливости во взаимоотношениях проявляются доброта, сочувствие, честность, собственно вежливость. У студентов развивается нестандартность мышления. Общая работа над социокультурной практикой молодёжного приключения также воспитывает в студентах трудолюбие и стимулирует креативность. Элемент приключения в данной социокультурной практике содержится в нестандартности ситуации, выходящей за рамки обычной для студентов повседневности. Прикладной аспект исследуемой проблемы заключается в возможности использования результатов проведенного моделирования для разработки социокультурных практик молодёжных приключений, направленных на развитие личности студента.

Ключевые слова: социокультурная практика, воспитание студентов, культурная практика, молодёжное приключение

Для цитирования: Иванов М. В. Модель организации социокультурных практик молодёжных приключений (на примере студенческого бала) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 367–372. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-367-372>

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

Article

The organization model of socio-cultural practices of youth enrichment programs (as exemplified by a student ball)

M. V. Ivanov

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

Maxim V. Ivanov, maxiva@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3753-6135>

Abstract. The article presents the results of the theoretical analysis of such phenomena as “socio-cultural practices”, “enrichment program”. The research determines their role in students’ personal development. The contemporary social position of a student calls for a new pedagogical approach, and therefore requires innovative or retro-innovative approaches. The author develops a socio-cultural practice of the youth enrichment program merging the ball and the role-play. Thus, the research *aim* is to develop an organization model of socio-cultural practices of youth enrichment programs (as exemplified by a ball) in order to enable students’ personal development. The study reveals characteristic pedagogical features of the socio-cultural practices of youth enrichment programs. Using the example of a student ball, the article shows how through the study of the history of dance and etiquette, students immerse themselves in the cultural environment, which will contribute to the development of patriotism, diligence and curiosity. Team work on concert acts contributes to the formation and strengthening of student partnership. Discussions about the nature of politeness promote kindness, empathy, honesty, and courtesy in student relationships. Students also develop non-standard thinking. Working together in the youth enrichment program, students learn to be hard-working and creative. Part of the enriching experience of this socio-cultural practice is secured in the non-standard situation that goes beyond students’ usual everyday life. The practical application of the research results makes it possible to use the proposed model to develop socio-cultural practices of youth enrichment programs aimed at students’ personal development.

Keywords: socio-cultural practice, students’ personal development, cultural practice, youth enrichment program



For citation: Ivanov M. V. The organization model of socio-cultural practices of youth enrichment programs (as exemplified by a student ball). *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 367–372 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-367-372>

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

Введение

В публикациях разных авторов зафиксировано, что многие формы педагогической деятельности оказываются недостаточно эффективными при работе с современным студентом, а потому актуальным является вопрос поиска и развития новых форм педагогического взаимодействия [1–6]. К примеру, в современных вузах практически не используется такая форма педагогической деятельности, как кураторский час, однако стремительно развивается значительно более привлекательный для современной молодёжи вид времяпрепровождения – квест.

Эффективность практики молодёжных приключений достигается благодаря присущим ей характерным педагогически полезным чертам, таким как преодоление трудностей, личный вклад в процесс приобретения опыта или знаний, эмоциональная окраска, уникальность переживания.

В результате использования социокультурных практик молодёжных приключений у студентов формируется уважение к товарищам и наставникам, культивируется любовь к труду, появляется возможность приобрести дополнительные знания, воспитывается патриотическое чувство, а также формируется отношение к общечеловеческим ценностям.

Важной особенностью приключения является элемент игры. Здесь и далее мы будем рассматривать игру как некую ситуацию (или ряд ситуаций), имеющую установленные рамки действия и проблему, большое или неограниченное количество вариантов действий для решения поставленной задачи в установленных рамках. До сих пор достаточно широко распространено пренебрежительное отношение к играм, зачастую их считают низменным инфантильным развлечением. Однако человек, чересчур серьёзно относящийся ко всему, что происходит в его жизни, рискует пасть жертвой перенапряжения, переживания не позволяют ему видеть ясную картину реальности. Играющий же человек не столь серьёзен, но это совсем не значит, что он не вовлечён в процесс своей деятельности. Играя, он получает удовольствие, всеми силами старается победить в игре, но не боится и проиграть, потому что понимает, что этот «поражение» безопасно. При этом играющий человек рискует, а значит, открывает новые возможности, думает – а значит, развивает свой ум.

Цель: разработка модели создания и использования социокультурных практик молодёжных приключений как средства воспитания личности студента (на примере бала).

Социокультурная практика молодёжного приключения

Термин «социокультурная практика» [7] произведен от термина «культурная практика», введённого Н. Б. Крыловой. Культурная практика, по Н. Б. Крыловой, это разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребёнка виды самостоятельной деятельности, поведения и опыта, складывающегося с первых дней его жизни [8, 9]. Культурная практика неотделима от интересов ребёнка, а потому является для него естественной.

С термином «социокультурная практика» непосредственно связан термин «социокультурное пространство». Согласно В. И. Слободчикову, образование является социокультурным пространством, «то есть местом, где зарождаются, складываются цели, ценности и смыслы человеческого бытия, где человеком осваиваются способы их воплощения в своей и другой жизни» [10, с. 9]. В. В. Николина и О. Е. Фёфелова определяют социокультурную практику так: «... деятельность, обусловленная к жизни общечеловеческой потребностью культурного созидания развивающегося человека в соответствии с общечеловеческими цивилизационными нормами и направлена на их социокультурное преобразование в контексте освоения потребного будущего» [11].

Создание «приключения» является важным аспектом нашей педагогической разработки. П. Зюмтор отмечает, что во Франции со второй трети XII в. действие художественных романов называется словом *aventure* в значении «приключение», однако со временем оно стало обозначать испытание героя [12, с. 373–374]. Для участника приключения возможность испытать себя, преодолевать трудности, может стать важным фактором личностного роста.

О приключении говорил и Б. В. Куприянов: «Приключение с человеком случается, приключается. Субъектом выступают внешние обстоятельства, они бросают человеку (группе людей) вызов, не отреагировать на который невозможно (степень угроз, как правило, достаточно высокая). Угроза зачастую состоит в неизвестности...» [13]. Из этого следует, что приключение, порождённое внешней средой, само по себе побуждает к действию.

Рассматривая педагогическое приключение, Е. А. Александрова предлагает классификацию приключений на основании деятельности ребёнка: приключение-эмоции, приключения-действие, приключение-мысль, приключенные-мыследействие, приключение-изменение [14].



О. В. Миновская предлагает иную классификацию приключений – дома (игра на чердаке, строительство шалаша на дереве и т. д.), в городе (городские игры и квесты), в воспитательной организации (в школе, учреждении дополнительного образования и др.), в загородном детском центре (встреча восхода солнца, вечерний отрядный «огонёк» на крыше и т. д.), на природе (выживание в лесу, путешествие по заповеднику, гонки на собачьих упряжках и т. д.), в виртуальном пространстве (участие в онлайн-проектах) [15].

В рамках создания социокультурной практики молодёжного приключения мы использовали элементы квеста [16], театрализации [17] и ролевой игры [18, 19].

Наша модель разработана с опорой на теорию коллективной творческой деятельности (КТД) И. П. Иванова [20]. Данная теория породила множество методик, в основе которых лежит то, что все авторы выделяют шесть основных стадий нашей деятельности: 1) принятие идеи и предварительная работа; 2) коллективное планирование предстоящего мероприятия; 3) подготовка мероприятия; 4) творческое коллективное выполнение, проведение мероприятия; 5) коллективная рефлексия; 6) ближайшие последствия, возможное принятие новой идеи.

В контексте применения социокультурных практик молодёжных приключений как средства развития личности студента остановимся на социокультурной практике молодёжного приключения в форме бала, которая представляется нам достаточно продуктивной, а также способной совместить в себе характерные черты приключения.

Описательная педагогическая модель социокультурной практики молодёжного приключения в форме бала

Согласно типологии В. И. Загвязинского, модель может быть описательной, структурной, функциональной, функционально-динамической, эвристической или интегративной [21]. Нами составлена описательная педагогическая модель, состоящая из трёх блоков.

Блок 1 – методологический, или целевой. Цель – воспитание личности студента посредством социокультурных практик молодёжных приключений. Педагогические подходы – деятельностный, средовой, культурологический, событийный [22] – в сочетании с педагогическими принципами природосообразности, гуманизации, целостности, демократизации, педагогического оптимизма, перспективного планирования.

Блок 2 – практический. Состоит из пяти этапов. На первом, *теоретически-поисковом* эта-

пе осуществляется выбор формы молодёжного приключения. В рамках данной статьи остановимся на форме бала, поэтому необходимо также выбрать его тип (историко-реконструкторский, по литературному произведению, по кинофильму и т. п.). На первом этапе роль куратора сводится к корректированию беседы по выбору студентами формы и типа молодёжного приключения из предложенных педагогом вариантов.

На втором, *теоретически-проектирующем* этапе происходят коллективное планирование предстоящего мероприятия, постановка и распределение задач, составление плана бала, его программы (номера в исполнении гостей – стихи, песни и т. п.), распределение ролей, выбор танцевальной программы и т. д.

Возможные роли:

1) хозяйка и хозяин бала, аристократы, приветствующие гостей и являющиеся ведущей парой во всех танцах;

2) гости – представители аристократии. Участники этой группы выбирают для себя имена и биографии известных дворян из выбранной эпохи либо персонажей кинофильма или литературного произведения, что способствует погружению в литературный или исторический контекст;

3) слуги, капельмейстер, распорядитель бала. Слуги занимаются обслуживанием праздничного стола. Капельмейстер отвечает за музыку. Распорядитель бала объявляет танцы. В данную группу входят люди, категорически не желающие принимать участие в хореографической части мероприятия.

В рамках третьего, *практико-подготовительного* этапа осуществляется непосредственная подготовка к проведению мероприятия. Куратор назначает ответственных за репетиции, мини-банкет и т. д. Проводятся репетиции танцев и индивидуальных номеров, готовятся костюмы и декорации. Также студенты самостоятельно готовят свои роли, изучают имеющиеся по их тематике материалы.

Четвёртый, *практико-деятельностный* этап – проведение мероприятия. Куратор помогает в организации и принимает участие в самом мероприятии (возможно исполнение номера наравне со студентами), студенты, участвующие в мероприятии, исполняют свои роли, выступая перед сокурсниками и гостями.

Пятый, *рефлексивный* этап – анализ прошедшего мероприятия, проводимый куратором вместе со студентами. Возможны организация отчётной «пресс-конференции» с целью подведения итогов бала, анализ фотоотчётов из соцсетей и комментариев к ним, проведение соцопроса среди друзей участников. Студенты готовятся к интервью на «пресс-конференции» с отчётами по своим ролям, анализируют и до-



полняют собранную в процессе подготовки и проведения мероприятия информацию, чтобы предстать перед своими однокурсниками сначала как субъекты интервью, а затем как докладчики. Куратор настраивает студентов на дальнейшую работу, рассматриваются перспективы будущих мероприятий, расширяется круг добрых дел.

Блок 3 – рефлексивный. После завершения рефлексивного этапа куратором проводится педагогическая экспертиза [23] – анализ воспитанности студентов (по С. Д. Полякову) [24]. Обработка анкет заключается в подсчете среднего балла, учитывается также и разброс оценок (факт противоречивости микроклимата в группе). Дальнейшая обработка результатов проводится по С. Д. Полякову [25]:

1) оценивается факт участия с использованием показателей: Н – не участвовал; У – участвовал; УА – участвовал в активной роли (выступал, решал, танцевал, играл...); УО – участвовал в роли организатора;

2) оценивается отношение к делам группы или вуза. Студентов просят оценить групповые или вузовские дела по 7-балльной шкале: 7 – очень понравилось; 6 – понравилось; 5 – выше среднего, неплохо; 4 – средне, посредственно; 3 – ниже среднего, неважно; 2 – не понравилось; 1 – очень не понравилось;

3) оценивается качество отношений в группе или вузе. Предлагается оценить их по той же 7-балльной шкале характеристиками атмосферы, предъявляемыми полярными парами: доброжелательность – недоброжелательность, организованность – неорганизованность, справедливость – несправедливость и т. д.

Заключение

Через изучение истории танца и этикета студенты получают возможность погрузиться в культурную среду, что способствует развитию любви к Родине. Во время коллективной работы над номерами, а также проведения других подготовительных встреч будет происходить естественное сплочение коллектива, помогающее студентам лучше узнать и понять друг друга. Естественным образом во взаимоотношениях появятся доброта, отзывчивость, честность, вежливость, чему могут способствовать дискуссии о природе вежливости. Во время разработки тематической программы выступлений у студентов развивается неординарность мышления.

Совместная работа над социокультурной практикой молодёжного приключения стимулирует интерес участников к трудовой деятельности. Элемент приключения в данной социокультурной практике заключается в нестандартности ситуации, выходящей за рамки привычной для студентов обыденности.

Данная модель является исчерпывающей для создания и использования социокультурных практик молодёжных приключений как средства развития личности студента.

Библиографический список

1. Лысаков Н. Д., Лысакова Е. Н. Актуальные проблемы педагогики и повышение квалификации преподавателей // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 5. С. 32–43. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-32-43
2. Хребтов М. Я., Березюк С. В. Особенности формирования ценностей у студентов современных российских университетов // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2021. Т. 14, № 6. С. 897–917. DOI: 10.17516/1997-1370-0769
3. Шамионов Р. М., Гринина Е. С. Характеристики академической адаптации обучающихся на разных уровнях образования в России // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 370–380. DOI: 10.31744/pse.2021.4.24
4. Барлас Т. В. Поколение «Z»: проблемы диалога в системе «преподаватель – студент» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 6 (814). С. 178–184.
5. Бура Л. В. Кураторство и тьюторство как способ сопровождения адаптации студентов в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2021. Вып. 70 (1). С. 314–417.
6. Ермолин А. А. Воспитание свободной личности в тоталитарную эпоху: педагогика нового времени. М.: Альпина Паблишер, 2019. 264 с.
7. Никитина Г. В. Социальная практика как педагогическое понятие // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.) / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. Чита: Издательство «Молодой ученый», 2011. С. 33–35.
8. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус / ред. Н. Б. Крылова. М.: Школа самоопределения, 2005. 182 с.
9. Крылова Н. Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике // Личность в социокультурном измерении: история и современность / ред. М. Быховская. М.: Индрик, 2007. С. 132–138.
10. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.
11. Николина В. В., Фефелова О. Е. Социокультурная практика в современном образовании // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24915> (дата обращения: 16.03.2020).
12. Зюмтор П. Опыт построения средневековой поэтики. СПб.: Алетейя, 2002. 542 с.
13. Куртиянов Б. В. Воспитание XXI века: экзистенциальная вспышка приключений // Народное образование. 2011. № 9. С. 249–254.



14. Александрова Е. А. Педагогическое приключение как средство развития ребёнка // Гуманизация пространства детства: международный диалог : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (5–12 июля 2011 г.) / науч. ред. Р. А. Валеева. Казань : Изд-во ТГГПУ, 2011. С. 33–40.
15. Миновская О. В. Городское приключение в воспитании учащейся молодёжи. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2012. 128 с.
16. Ардашева Н. В., Козева Е. Н., Шабунина Н. А. Квест в образовательном процессе // Образование. Карьера. Общество. 2019. № 3 (62). С. 55–57.
17. Стаина О. А., Петрова Е. М. Возможности современных форм театрального искусства как эффективных методов обучения и воспитания // Инновационное развитие профессионального образования. 2020. № 1 (25). С. 107–113.
18. Куприянов Б. В., Миновская О. В., Ручко Л. С. Организация детского отдыха. Методика организации ролевой игры. М. : Юрайт, 2018. 264 с.
19. Куприянов Б. В., Миновская О. В. Ситуационно-ролевая игра как средство развития субъективности во взаимодействии у подростков. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. 152 с.
20. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М. : Педагогика, 1989. 208 с.
21. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2004. № 9. С. 16–25.
22. Шустова И. Ю. Событийный подход к воспитанию школьников // Вестн. Том. гос. ун-та. 2019. № 438. С. 186–193. DOI: 10.17223/15617793/438/25
23. Киселева Е. В. Педагогическая экспертиза в теории воспитания // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 4. 2017. С. 20–24.
24. Щуркова Н. Е. Анализ и оценка воспитательного процесса // Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / под ред. Н. Е. Щурковой. М. : Новая школа, 1998. С. 158–165.
25. Поляков С. Д. Диагностика воспитания: версии для внутреннего и внешнего использования // Директор школы. 1997. № 2. С. 18–25.
4. Barlas T. V. Generation «Z»: Problems of Dialogue in the «Teacher – Student» System. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching*, 2018, iss. 6 (814), pp. 178–184 (in Russian).
5. Bura L. V. Curatorship and tutoring as a way to support the adaptation of students in the university. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2021, iss. 70 (1), pp. 314–417 (in Russian).
6. Ermolin A. A. *Vospitaniye svobodnoy lichnosti v totalitarnuyu epokhu: pedagogika novogo vremeni* [Education of a free personality in a totalitarian era: pedagogy of the new time]. Moscow, Alpina Publisher, 2019. 264 p. (in Russian).
7. Nikitina G. V. Social practice as a pedagogical concept. In: Akhmetova G. D., total ed. *Aktual'nye zadachi pedagogiki: materialy Mezhdunar. nauch. konf.* [Actual Problems of Pedagogy: Proceedings of International Scientific Conference]. Chita, Molodoy uchenyi Publ., 2011, pp. 33–35 (in Russian).
8. Krylova N. B., ed. *Antropologicheskii, deyatel'nostnyi i kul'turologicheskii podkhody. Tezaurus* [Anthropological, Activity and Cultural Approaches. Thesaurus]. Moscow, Shkola samoopredeleniya Publ., 2005. 182 p. (in Russian).
9. Krylova N. B. Development of a culturological approach in modern pedagogy. In: Bykhovskaya M., ed. *Lichnost' v sotsiokul'turnom izmerenii: istoriya i sovremennost'* [Personality in the Sociocultural Dimension: History and Modernity]. Moscow, Indrik Publ., 2007, pp. 132–138 (in Russian).
10. Slobodchikov V. I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya* [Anthropological Perspective of National Education]. Yekaterinburg : Publishing Department of the Yekaterinburg Diocese, 2009. 264 p. (in Russian).
11. Nikolina V. V., Fefelova O. E. Socio-cultural practice in modern education. *Modern problems of science and education*, 2016, no. 4. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24915> (accessed 16 March 2020) (in Russian).
12. Zyumtor P. *Opyt postroeniya srednevekovoy poetiki* [Experience of Constructing Medieval Poetics]. Saint Petersburg, Aleteya Publ., 2002. 542 p. (in Russian).
13. Kupriyanov B. V. Education of the XXI century: an existential outbreak of adventure. *National Education*, 2011, no. 9, pp. 249–254 (in Russian).
14. Aleksandrova E. A. Pedagogical adventure as a means of child development. In: Valeeva R. A., sci. ed. *Humanization of the childhood space: international dialogue. Proceedings of the International scientific and practical conference*. Kazan, Tatar State University of Humanities and Education Publ., 2011, pp. 33–40 (in Russian).
15. Minovskaya O. V. *Gorodskoe prikluychenie v vospitanii uchashcheyshya molodozhi* [Urban Adventure in the Upbringing of Student Youth]. Kostroma, Nekrasov Kostroma State University Publ., 2012. 128 p. (in Russian).
16. Ardasheva N. V., Kozeva E. N., Shabunina N. A. Quest in the educational process. *Obrazovanie. Karyera. Obshchestvo* [Education. Career. Society], 2019, no. 3 (62), pp. 55–57 (in Russian).

References

1. Lysakov N. D., Lysakova E. N. Current Issues of Higher Education Pedagogy and University Teachers' Skills Development. *Higher Education in Russia*, 2021, vol. 30, no. 5, pp. 32–43 (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-32-43
2. Khrebtov M. Ya., Berezyuk S. V. Features of Values Formation Among Students of Modern Russian Universities. *Journal of Siberian Federal University Humanities & Social Sciences*, 2021, vol. 14, no. 6, pp. 897–917 (in Russian). DOI: 10.17516/1997-1370-0769
3. Shamionov R. M., Grinina E. S. Characteristics of students' academic adaptation at different levels of education in Russia. *Perspectives of Science and Education*, 2021, no. 4 (52), pp. 370–380 (in Russian). DOI: 10.32744/pse.2021.4.24



17. Staina O. A., Petrova E. M. Possibilities of modern forms of theater art as effective methods of teaching and education. *Innovative development of vocational education*, 2020, no. 1 (25), pp. 107–113 (in Russian).
18. Kupriyanov B. V., Minovskaya O. V., Ruchko L. S. *Organizatsiya detskogo otdykh. Metodika organizatsii rolevoy igry* [Organization of Children's Rest]. Moscow, Yurayt Publ., 2018. 264 p. (in Russian).
19. Kupriyanov B. V., Minovskaya O. V. *Situatsionno-rolevaya igra kak sredstvo razvitiya sub'yektivnosti vo vzaimodeystvii u podrostkov* [Situational Role-Playing Game as a Means of Developing Subjectivity in the Interaction of Adolescents]. Kostroma, Nekrasov Kostroma State University Publ., 2003. 152 p. (in Russian).
20. Ivanov I. P. *Entsiklopediya kollektivnykh tvorcheskikh del* [Encyclopedia of Collective Creative Affairs]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 208 p. (in Russian).
21. Zagvyazinskiy V. I. Modeling in the structure of socio-pedagogical design. *Alma mater (Higher School Herald)*, 2004, no. 9, pp. 16–25 (in Russian).
22. Shustova I. Yu. A co-existence approach to character building at school. *Tomsk State University Journal*, 2019, no. 438, pp. 186–193 (in Russian). DOI: 10.17223/15617793/438/25
23. Kiseleva E. V. Pedagogical expertise in theory of education. *Siberian Pedagogical Journal*, 2017, no. 4, p. 20–24 (in Russian).
24. Shchurkova N. E. Analysis and assessment of the educational process. In: Shchurkova N. E., ed. *Vospitanie detey v shkole: Novye podkhody i novye tekhnologii* [Education of Children in School: New Approaches and New Technologies]. Moscow, Novaya shkola Publ., 1998, p. 158–165 (in Russian).
25. Polyakov S. D. Diagnostics of education: versions for internal and external use. *Direktor Shkoly*, 1997, no. 2, pp. 18–25 (in Russian).

Поступила в редакцию 17.07.2021, после рецензирования 29.08.2021, принята к публикации 09.09.2021
Received 17.07.2021, revised 29.08.2021, accepted 09.09.2021

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 373–376
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 373–376
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-373-376>

Рецензия
УДК 316.61

Рецензия на книгу: Шамионов Р. М., Бочарова Е. Е., Бескова Т. В., Григорьева М. В., Усова Н. В., Кленова М. А., Тарасова Л. Е. Дискриминационные установки в современном мире

Шамионов Р. М., Бочарова Е. Е., Бескова Т. В., Григорьева М. В., Усова Н. В., Кленова М. А., Тарасова Л. Е. Дискриминационные установки в современном мире / под ред. Р. М. Шамионова. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2021. 160 с.

А. Р. Вагапова

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

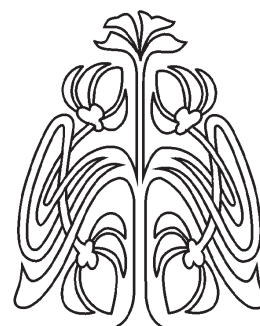
Вагапова Альфия Равиловна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Al_fiya@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2720-7656>

Аннотация. Дискриминационные установки и дискриминационное поведение в отношении национального, религиозного, полоролевого, возрастного, физического, социального статуса личности являются серьезной проблемой в современном многополярном мире. В монографии авторского коллектива (Р. М. Шамионов, М. В. Григорьева, Е. Е. Бочарова, Т. В. Бескова, Н. В. Усова, М. А. Кленова, Л. Е. Тарасова) изложены результаты теоретических и эмпирических исследований, посвященных феноменологии, механизмам, детерминантам и видам дискриминационных установок, которые рассматриваются как социально-психологическое явление, характеризующееся предубеждениями и негативными переживаниями в отношении Других и готовностью их притеснять. Авторами (Р. М. Шамионовым и М. В. Григорьевой) предпринята попытка разработки и валидации инструмента оценки дискриминационных установок и их содержания на эмоциональном уровне. Авторский коллектив выражает надежду, что в монографии раскрываются особенности конкретных видов дискриминационных установок в социальной среде, факторов их усиливающих и условий/действий, при которых они устраняются, что будет полезно студентам и аспирантам, а также специалистам, чья деятельность связана со сферой социальных отношений.

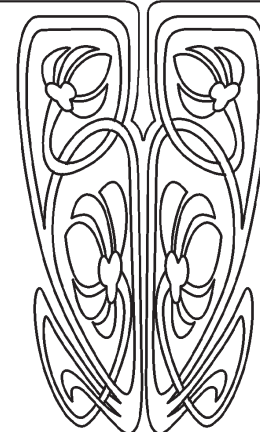
Ключевые слова: дискриминация, предубеждения, дискриминационные установки, дискриминационное поведение, виды дискриминации.

Для цитирования: Вагапова А. Р. Рецензия на книгу: Шамионов Р. М., Бочарова Е. Е., Бескова Т. В., Григорьева М. В., Усова Н. В., Кленова М. А., Тарасова Л. Е. Дискриминационные установки в современном мире // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 373–376. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-373-376>

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



ПРИЛОЖЕНИЯ





Review's report

Book Review: Shamionov R. M., Bocharova E. E., Beskova T. V., Grigorieva M. V., Usova N. V., Klenova M. A., Tarasova L. E. Discriminatory Attitudes in the Modern World

Shamionov R. M., Bocharova E. E., Beskova T. V., Grigorieva M. V., Usova N. V., Klenova M. A., Tarasova L. E. *Discriminatory Attitudes in the Modern World*. Ed. by R. M. Shamionov. Saratov, Izdatel'stvo Saratovskogo Universiteta, 2021. 160 p. (in Russian).

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. Discriminatory attitudes and discrimination of individuals based on their nationality, religion, gender, age, physique, social status are a serious problem of the modern multipolar world. In the monograph of the group of authors (R. M. Shamionov, M. V. Grigorieva, E. E. Bocharova, T. V. Beskova, N. V. Usova, M. A. Klenova, L. E. Tarasova), the results of theoretical and empirical studies on phenomenology, mechanisms, determinants and types of discriminatory attitudes are presented. The latter are considered as a socio-psychological phenomenon characterized by prejudice and negative feelings towards Others and a willingness to oppress them. R. M. Shamionov and M. V. Grigorieva attempt to develop and validate a tool for assessing discriminatory attitudes and their content at the emotional level. The team of authors are hopeful that the monograph reveals the features of specific types of discriminatory attitudes in the social environment, the factors that reinforce them and the conditions under which they are eliminated. The book will be useful to students and post-graduate students, as well as specialists whose activities are connected with social relations.

Keywords: discrimination, prejudice, discriminatory attitudes, discriminatory behavior, types of discrimination

For citation: Vagapova A. R. Book Review: Shamionov R. M., Bocharova E. E., Beskova T. V., Grigorieva M. V., Usova N. V., Klenova M. A., Tarasova L. E. *Discriminatory Attitudes in the Modern World*. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 373–376 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-373-376>

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

Состояние тотальной неопределенности современного общества с нестабильными, зачастую диаметрально противоположными взглядами приводит к тому, что у большинства людей появляется хроническое состояние оппозиционности к многообразным социальным группам (Другим). Это сопровождается дискомфортом, испытываемым человеком, в том числе и потому, что он с легкостью может перейти в дискриминируемую группу, поэтому изучение дискриминационных установок представляется актуальной, но сложной задачей.

Среди современных работ, посвященных изучению дискриминации, привлекает внимание монография «Дискриминационные установки в современном мире», подготовленная коллективом авторов Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (М. В. Григорьева, Е. Е. Бочарова, Т. В. Бескова, Н. В. Усова, М. А. Кленова, Л. Е. Тарасова) под общей редакцией Р. М. Шамяниной. В ней представлены результаты длительного исследования разных видов дискриминационных установок, условий сдерживания и активизирующих факторов, подробно описаны многокомпонентная структура, а также восприятие и оценка дискриминируемыми лицами установок большинства. Данный научный труд представляет интерес, поскольку дискриминация маскируется, но может проявляться в разных контекстах жизнедеятельности человека, сохраняя свое ядро.

Системное широкомасштабное теоретическое и научно-практическое изучение дискриминационных установок, а также стереотипов, предубеждений по отношению к Другим (Чужим, Иным и т. п.) позволило авторам монографии интерпретировать ее как социально-психологиче-

ское явление, характеризующееся предубеждением и негативными переживаниями в отношении Других и готовностью их притеснять.

Главной заслугой авторов монографии можно считать изучение сложного феномена в условиях неоднозначного отношения к нему представителей разных групп, но, несмотря на это, ученые подошли к изучаемой проблеме максимально объективно. Этому также способствовало то, что была успешно решена одна из сложнейших методических задач – разработана методика, направленная на оценку дискриминационных установок и их содержания на эмоциональном уровне (Р. М. Шамянина, М. В. Григорьева). Коллектив авторов проделал кропотливую работу по сбору данных, их качественному и количественному анализу, и в результате читатель может ознакомиться со всесторонней и объективной информацией, на основании которой возможно построение работы по сдерживанию дискриминационного поведения.

Первая глава монографии, написанная Р. М. Шамяниной, знакомит читателя с отечественными и зарубежными теориями, в которых рассматриваются причины формирования дискриминационных установок – социальные, этнические / расовые, социально-экономические (на фоне катаклизмов), предубеждения и т. д. Ученый, анализируя многочисленные источники, пришел к выводу, что дискриминационные установки усваиваются с раннего детства, чему могут способствовать поведение родителей, СМИ, группы, в которые включен ребенок («своя» в противопоставлении с «другой»), культура (детская субкультура, фольклор и т. д.). Изучая виды дискриминации, автор обращается к подробному анализу самого рас-



пространенного варианта – «лукизма», который имеет глубокие культурно-исторические корни и детерминантой которого являются «иррациональные основанные на детско-родительских и конкурентных отношениях со сверстниками либо с другими в связи с необходимостью удовлетворения базовых потребностей» [20]. Результаты масштабного эмпирического исследования позволили ученому прийти к следующим выводам: причиной поведенческой дискриминации является восприятие мира как несущего угрозу; в наибольшей мере дискриминация распространена в сферах спорта, образования и карьеры; некоторые ценности поддерживают дискриминационные установки и т. д. Данная глава монографии содержит материал теоретического плана, основанный на анализе значительного количества современных отечественных и зарубежных источников, а также на результатах эмпирического исследования с подробным описанием полученных взаимосвязей.

Содержательные характеристики дискриминационных установок подробно описаны во второй главе (Е. Е. Бочарова). Представлены результаты кропотливой работы по изучению феномена, а также сравнительный анализ моделей, которые предлагаются разными авторами для анализа изучаемого феномена. Подробно читатель знакомится с эмоциональным компонентом и состоянием амбивалентности, которое возникает у человека в момент актуализации дискриминационной установки при встрече с «Другим». Именно эмоциональные предубеждения человека являются спусковым механизмом для реализации им дискриминационных практик, в отличие от когнитивных, которым свойственна пассивность [с. 36]. Подробно описаны результаты исследования, в котором проанализированы соотношение компонентов в структуре дискриминации и их проявление в эффектах разной модальности (негативной валентности, когнитивно-аффективного несоответствия, позитивной валентности), доминирующие атрибуции человека (например, «я не имею – он имеет») и логика актуализации дискриминационной установки. Важная часть исследования, проведенного автором, – выявление предрасположенности к дискриминации на основе анализа параметров базовых убеждений. С помощью контент-анализа были уточнены содержательные характеристики признаков дискриминации (цвет кожи, необычная одежда, чужой язык и т. д.).

Третья глава монографии посвящена рассмотрению мотивационных основ дискриминационных установок. Для этого Т. В. Бесковой были изучены отношения православных россиян к представителям иных религиозных верований и мотивы их разнонаправленного отношения. Так, представители ислама и атеисты чаще ассоциируются с теми, кто несет опасность (терроризм, навязывание своих ценностей, разрушение устоев православного мира и т. д.). При этом автором доказано, что на вариативность отношения и не-

гативных установок влияют сила религиозных убеждений и опыт общения с представителями разных социальных групп. Еще одной острой дискриминационной проблемой, затронутой в этой главе, является отношение к представителям сексуальных меньшинств. В результате проведенного пилотного и основного исследования автор пришел к следующим выводам: среди мотивов доминируют отрицательные (что было ожидаемо автором), негативные (тревога, страх, жалость и т. д.) и нейтральные эмоции; мужчины более агрессивны по отношению к меньшинствам, чем женщины; при наличии опыта общения предрасудки выражены в меньшей степени. Т. В. Бесковой также были изучены дискриминационные гендерные (половые) и возрастные установки, выявлено, что сексизм знаком и женщинам (карьерное неравенство, ролевая перегрузка, шутки и т. д.), и мужчинам (ограничение опеки над ребенком в пользу матери, забота о благополучии семьи в финансовом плане и т. д.), молодых (17–29 лет) часто высмеивают, осуждают, навязывают им свою точку зрения, а старшее поколение (50–65 лет) ущемляют в трудовой деятельности. Выводы, к которым приходит автор этой главы, с одной стороны ожидаемы, а с другой скрупулезно проанализированы, структурированы (ядро, периферия), снабжены причинно-следственными пояснениями, предоставляют возможность читателю размышлять, формулировать свою точку зрения.

Структура дискриминационных феноменов описана М. В. Григорьевой в четвертой главе. Автор дает оценку таким элементам изучаемого явления как, дискриминационная установка и дискриминационное поведение, обращается к анализу его причин, объясняет, в какой момент оно находит свой выход вовне, т. е. в каких случаях человек убеждается в своей правоте и пытается ограничить права Других (представителей иных этнических групп, сексуальных меньшинств, бомжей, мигрантов и т. д.). Важными являются анализ и перечень условий, при которых ломаются предубеждения человека: когда выражена способность к рефлексии последствий дискриминационного поведения, он мотивирован на контакты с представителями других социальных групп, заинтересован в повышении своего образовательного, профессионального уровня, его потребности удовлетворены и т. д. Автор считает, что успешное прогнозирование дискриминационного поведения связано с изучением доминирующего типа интерперсонального взаимодействия, выявлено, что каждый из них имеет свои особенности, причины и меру реализации во внешнем плане агрессии по отношению к Другим. Интересны и результаты другого эмпирического исследования, проведенного М. В. Григорьевой, в котором раскрыты аффективные основы дискриминационного поведения. Таким образом, в данной главе автор не только анализирует причины проблемы, но и предлагает возможные варианты работы с ней.



Пятая глава монографии посвящена изучению семейного взаимодействия. Н. В. Усовой описано дискриминационное поведение, проявляющееся на уровне внутрисемейных отношений (половых, гендерных, возрастных и ролевых). Автор размышляет о том, когда и почему тонкая грань между семейными ролями (сложившимися стереотипами поведения, ожиданиями членов семьи) в супружеских и детско-родительских отношениях нарушается и появляются элементы дискриминационного поведения (семейные предрассудки). Приводятся результаты исследования форм возрастной дискриминации в семье детей (угрозы, замечания, насилие, изоляция) и прародителей (резкость, презрение, брезгливость), а также причины формирования деструктивной установки (дети шумят, не умеют контролировать своё поведение и т. д.). Родители как носители дискриминационных установок сами находятся под прессингом социально желательного поведения (страх ошибки), что усугубляется низким уровнем психолого-педагогической компетентности. В результате родитель быстро эмоционально выгорает и поэтому склонен применять наказание и насилие вместо санкций. Находясь в ловушке, родители без профессиональной помощи не могут справиться со сложившейся токсичной ситуацией, годами ее усугубляют, а дети с размытыми психологическими границами, т. е. настроенные на созависимые отношения с партнером, получают готовый набор семейных предрассудков. Также изучены причины дискриминационного поведения по отношению к представителям молодежных субкультур (детей) со стороны приверженцев традиционных взглядов (родителей и прародителей). Автором составлена программа коррекции семейного взаимодействия – принципы, этапы и направления работы, перечень методик. Обоснована важность обучения студентов-психологов методам диагностики, коррекции и профилактики дискриминационных установок личности в разных сферах жизнедеятельности.

Об особенностях проявления дискриминации и путях ее преодоления читателя знакомит следующая глава монографии, написанная М. А. Кленовой. В отличие от предыдущих глав, автор обратился к обширному мировому опыту изучения проблемы дискриминации и переложил его на особенности современной российской действительности (история страны (культивирование образа внешнего врага на протяжении многих десятилетий), многонациональность, географическая протяженность и т. д.). Питательной средой для возникновения предубеждений (переходящих в дискриминационные установки) у жителей нашей страны стали противостояние поколений с разными ценностями, экономическое неравенство (не выражена прослойка среднего класса), социальная дифференциация (плохо работающие социальные лифты), активные трудовые миграционные потоки

из стран бывшего СССР и т. д. Результаты эмпирического исследования, проведенного М. А. Кленовой на многонациональной выборке (русские, туркмены, чеченцы), позволили ей сделать следующие выводы: представители разных национальностей отличаются по напряженности дискриминационных стереотипов (по степени убывания – русские, чеченцы, туркмены), но схожи тем, что неприятие вызывают лица с нетрадиционной ориентацией; русские не принимают в большей степени, чем остальные группы, политиков и многодетные семьи. Для того чтобы изжить дискриминацию в любом ее виде, автор предлагает тщательно изучать те условия, в которых она зарождается, чтобы своевременно их устранять. М. А. Кленовой разработана система условий для преодоления дискриминационных установок, элементами которой являются социокультурная идентичность, социокультурная компетентность, социокультурные ценности, социокультурная толерантность.

В заключительной главе монографии Л. Е. Тарасова вновь возвращается к анализу причин появления, видов, структуры дискриминационных установок и т. д. Приводятся результаты интересных сравнительных исследований (студентов русских и мусульманок, горожан и жителей села с разной степенью выраженности временной ориентации) с использованием методики, разработанной коллективом авторов монографии. Полученные результаты в целом согласуются с общими выводами. Например, лица с нетрадиционной сексуальной ориентацией находятся под давлением не одного, а целого комплекса предрассудков – воспринимаются как разрушители традиционных ценностей института семьи и брака, распространители венерических и иных (СПИД) заболеваний, ведут нездоровый образ жизни, даже их внешность сразу сигнализирует, что это «Чужой».

Подводя итоги, следует отметить прикладной аспект разрабатываемой проблемы, который может быть реализован в практике консультативных служб, в сфере социальных отношений и социальной политики.

Библиографический список

1. Шамионов Р. М., Бочарова Е. Е., Бескова Т. В., Григорьева М. В., Усова Н. В., Кленова М. А., Тарасова Л. Е. Дискриминационные установки в современном мире / под ред. Р. М. Шамионова. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2021. 160 с.

References

1. Shamionov R. M., Bocharova E. E., Beskova T. V., Grigorieva M. V., Usova N. V., Klenova M. A., Tarasova L. E. *Diskriminatsionnye ustanovki v sovremennom mire* [Discriminatory Attitudes in the Modern World]. Ed. by R. M. Shamionov. Saratov, Izdatel'stvo Saratovskogo Universiteta, 2021. 160 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 12.06.2021, после рецензирования 25.07.2021, принята к публикации 09.09.2021
Received 12.06.2021, revised 25.07.2021, accepted 09.09.2021