



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

# ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Научный журнал  
2018 Том 7

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

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 4(28)

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

**Лобанов А. П., Радчикова Н. П., Дроздова Н. В., Воронова А. В.**

Влияние академических и неакадемических видов интеллекта на учебные достижения студентов

304

**Ширяева В. А.** Акмеологическое развитие педагога: теоретический анализ возможности теории решения изобретательских задач

313

#### Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

**Кленова М. А.** Проблемы и перспективы исследования социальной активности молодежи

319

#### Психология социального развития

**Шамионов Р. М., Григорьева М. В.** Взаимосвязь дискриминационных установок личности и социально-демографических характеристик, социально-политических и социально-экономических предпочтений

326

**Бочарова Е. Е.** Регулятивные и мировоззренческие факторы различных форм социальной активности молодежи

333

**Арендячук И. В.** Ценностно-смысловые факторы социальной активности молодежи в разных условиях жизнедеятельности

346

**Мустафина Л. Ш.** Нравственные убеждения личности как психологический ресурс в период поздней взрослости

359

**Шаров А. А.** Представление о социальной активности студентов вуза

364

**Рягузова Е. В., Черняева Т. И., Черняева К. О.** Коммуникативное пространство личности с диагнозом «туберкулез легких»

368

**Сысолятин М. В.** Динамика представлений курсантов о военной карьере в процессе военно-профессиональной социализации

377

#### Педагогика развития и сотрудничества

**Богачева Е. А.** Влияние эмоционального интеллекта на качество жизни студентов в образовательном пространстве

386

**Корчагин В. Н., Корчагина Л. Н.** Формирование и регулирование инфраструктуры образовательного процесса в современной школе

392

### Приложения

#### Хроника научной жизни

**Александрова Е. А.** Гуманизация образовательного пространства: хроника международного форума

398

**Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д.** Социокультурная интеграция и специальное образование-2018: итоги международной научной конференции

400

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 (группы научных специальностей: 13.00.00 – педагогические науки; 19.00.00 – психологические науки)

Зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.  
Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-56514 от 24 декабря 2013 года

Индекс издания в объединенном каталоге «Пресса России» 84823, раздел 30 «Научно-технические издания. Известия РАН. Известия вузов». Журнал выходит 4 раза в год

**Директор издательства**  
Бучко Ирина Юрьевна

**Редактор**  
Гаврина Марина Владимировна

**Художник**  
Соколов Дмитрий Валерьевич

**Редактор-стилист**  
Кочкаева Инна Анатольевна

**Верстка**  
Ковалева Наталья Владимировна

**Технический редактор**  
Каргин Игорь Анатольевич

**Корректор**  
Кочкаева Инна Анатольевна

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

Подписано в печать 25.12.18.  
Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 11,86 (12,75).  
Тираж 500 экз. Заказ -Т.

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

© Саратовский университет, 2018



## 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 (150–230 слов) должна отражать основное содержание работы и включать: цель исследования, гипотезу, описание участников исследования и применяемых методик, результаты исследования, выводы. Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации;

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

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

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

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

Адрес для переписки с редколлегией: [akmepsy@mail.ru](mailto:akmepsy@mail.ru)

## CONTENTS

### Scientific Part

#### Educational Acmeology

- Alexander P. Lobanov, Nataliya P. Radchikova, Natal'ya V. Drozdova, Alena V. Voronova.** Influence of Academic and Non-Academic Types of Intelligence on Academic Achievements of Students 304
- Victoria A. Shiryayeva.** Educator's Acmeological Development: Theoretical Analysis of the Possibility of Theory of Inventive Problem Solving 313

#### Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche Development

- Milena A. Klenova.** Problems and Perspectives of the Study of Young People's Social Activity 319

#### Psychology of Social Development

- Rail M. Shamionov, Marina V. Grigorieva.** Interconnection between Discriminatory Attitudes of an Individual and Socio-Demographic Characteristics, Socio-Political and Socio-Economic Preferences 326
- Elena E. Bocharova.** Regulatory and Worldview Factors of Various Forms of Social Activity of Young People 333
- Irina I. Arendachuk.** Value-based Meaningful Factors of Social Activity of Youth under Different Conditions of Life Activities 346
- Liliya Sh. Mustafina.** Moral Beliefs of an Individual as a Psychological Resource in the Period of Late Adulthood 359
- Alexey A. Sharov.** Higher School Students' Notion About Social Activity 364
- Elena V. Ryaguzova, Tatyana I. Chernyaeva, Kseniya O. Chernyaeva.** Communicative Space of a Person Diagnosed with Pulmonary Tuberculosis 368
- Maksim V. Sysolyatin.** Dynamics of Cadets' Notion of a Military Career in the Process of Military-Professional Socialization 377

#### Pedagogy of Development and Cooperation

- Ekaterina A. Bogacheva.** The Influence of Emotional Intelligence on Quality of Life of Students in Educational Space 386
- Vladimir N. Korchagin, Lunika N. Korchagina.** Formation and Regulation of Educational Process Infrastructure in Contemporary School 392

### Appendices

#### Chronicle of Scientific Life

- Ekaterina A. Alexandrova.** Humanization of Educational Space: Chronicles of the International Forum 398
- Julia V. Selivanova, Marina D. Konovalova.** Special Education and Socio-cultural Integration-2018: Results of the International Scientific Conference 400



**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., Университет штата Оклахома (Оклахома, США)  
Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Баева Ирина Александровна, доктор психол. наук, академик РАО (Санкт-Петербург, Россия)  
Баранаускаене Ингрида, Dr. Sci. (Social'), профессор, Клайпедский университет (Клайпеда, Литва)  
Витрук Эвелин, Dr. Sci. (Psychology'), профессор, Лейпцигский университет (Лейпциг, Германия)  
Гарбер Илья Евгеньевич, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Головей Лариса Арсеньевна, доктор психол. наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)  
Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, Институт детства (Москва, Россия)  
Домбровскис В., Dr. Sci. (Psychology'), профессор, Даугавпилсский университет (Даугавпилс, Латвия)  
Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)  
Леонов Николай Ильич, доктор психол. наук, профессор (Ижевск, 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)  
Сериков Владислав Владиславович, доктор пед. наук, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)  
Симулиониене Рома, Dr. Sci. (Psychology'), профессор, Клайпедский университет (Клайпеда, Литва)  
Скутил Мартин, Dr. Sci. (Pedagogic'), профессор, Университет Градец Кралове (Градец Кралове, Чехия)  
Фулоп Марта, Dr. Sci. (Psychology'), профессор, Университет Этвеш Лорана, Институт когнитивной нейронауки и психологии Венгерской академии наук (Будапешт, Венгрия)  
Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)  
Черникова Тамара Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Волгоград, Россия)  
Чистякова Светлана Николаевна, доктор пед. наук, академик РАО (Москва, Россия)  
Шакурова Марина Викторовна, доктор пед. наук, профессор (Воронеж, Россия)  
Янчук Владимир Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL  
«IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES.  
SERIES: EDUCATIONAL ACMEOLOGY.  
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY»**

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

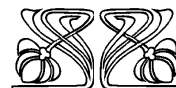
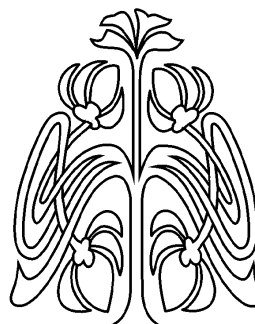
**Deputy Editor-in-Chief** – Ekaterina A. Aleksandrova (Saratov, Russia)

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

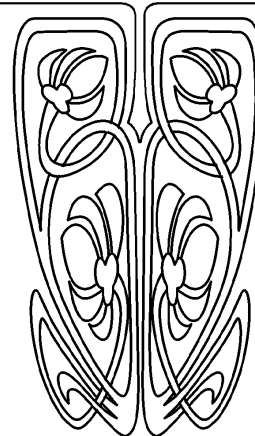
**Members of the Editorial Board:**

Garnik V. Akopov (Samara, Russia)  
Maria Aleksandrova-Howell (Oklahoma, USA)  
Irina V. Arendachuk (Saratov, Russia)  
Irina A. Baeva (St. Petersburg, Russia)  
Ingrida Baranauskiene (Klaipeda, Lithuania)  
Evelin Witruk (Leipzig, Germany)  
Ilya E. Garber (Saratov, Russia)  
Larisa A. Golovey (St. Petersburg, Russia)  
Marina V. Grigorieva (Saratov, Russia)  
Irina D. Demakova (Moscow, Russia)  
Valeriy Dombrovskis (Daugavpils, Latvia)  
Victor V. Znakov (Moscow, Russia)  
Nikolay I. Leonov (Izhevsk, Russia)

Victor I. Panov (Moscow, Russia)  
Sergey D. Polyakov (Ulyanovsk, Russia)  
Inga E. Rahimbaeva (Saratov, Russia)  
Elena V. Ryaguzova (Saratov, Russia)  
Vladislav V. Serikov (Moscow, Russia)  
Roma Simulioniene (Klaipeda, Lithuania)  
Martin Skutil (Hradec Kralove, Czech Republic)  
Marta Fülöp (Budapest, Hungary)  
Igor A. Fourmanov (Minsk, Belarus)  
Tamara V. Chernikova (Volgograd, Russia)  
Svetlana N. Chistyakova (Moscow, Russia)  
Marina V. Shakurova (Voronezh, Russia)  
Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)



**РЕДАКЦИОННАЯ  
КОЛЛЕГИЯ**





## АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.95

### ВЛИЯНИЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ И НЕАКАДЕМИЧЕСКИХ ВИДОВ ИНТЕЛЛЕКТА НА УЧЕБНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ

А. П. Лобанов, Н. П. Радчикова, Н. В. Дроздова, А. В. Воронова

Лобанов Александр Павлович, доктор психологических наук, профессор, кафедра возрастной и педагогической психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, Минск, Республика Беларусь, kav-egpeped1993@tut.by

Радчикова Наталия Павловна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии и педагогики, Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова, Москва, Россия, nataly.radchikova@gmail.com

Дроздова Наталья Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой проектирования образовательных систем, Республиканский институт высшей школы, Минск, Республика Беларусь, drozdova\_33@mail.ru

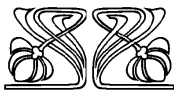
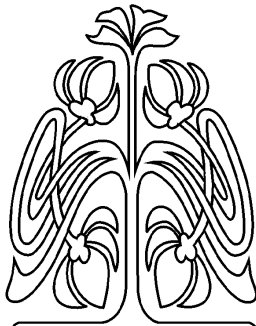
Воронова Алена Викторовна, аспирант, кафедра возрастной и педагогической психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, Минск, Республика Беларусь, alllyvoronova412@gmail.com

Проблематика, связанная с прогностической валидностью общего интеллекта и неакадемических (социального и эмоционального) интеллектов, сохраняет свою актуальность и дискуссионный характер. Для проверки гипотезы о том, что взаимодополняемость видов интеллекта может определять академическую успешность и формирование универсальных компетенций вузовской молодёжи, у студентов (две независимые выборки, 164 участника) были получены показатели общего (с использованием методик «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена, «Ведущий способ группировки» А. П. Лобанова), социального (тест Дж. Гилфорда) и эмоционального интеллекта (Эмин Д. В. Люсина), а также различные показатели академических достижений (средний балл, оценка значимости компетенций по анкете Европроекта TUNING, самооценка обучения). Результаты факторного и регрессионного анализа показали, что академическая успешность студентов, обучающихся в условиях основанной на знаниях и компетенциях образовательной системы, не детерминирована избирательно ни одним видом интеллекта. Исключение составляет абстрактный вербальный интеллект, который оказался связан с показателями успешности обучения. Установлено также, что оценка компетенций практически не связана с отметками студентов и их самооценкой обучения, что говорит о разных подходах к выявлению академических достижений при компетентностном и традиционном подходах к профессиональной подготовке будущих специалистов. Полученные результаты позволяют утверждать, что академическая успеваемость студентов соотносится с их самооценкой обучения и абстрактным вербальным интеллектом как совокупностью когнитивных способностей, базирующихся на категориальных ментальных репрезентациях и механизме классификации. Сложные и неоднозначные взаимосвязи значимости компетенций с разными видами интеллекта дают возможность предположить, что так закладываются условия дифференциации студентов на тех, кто имеет склонность к исследовательской и практической деятельности.

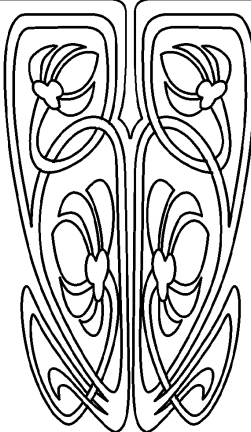
**Ключевые слова:** общий интеллект, вербальный интеллект, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, академические достижения, универсальные компетенции, успеваемость.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-304-312>

© Лобанов А. П., Радчикова Н. П.,  
Дроздова Н. В., Воронова А. В., 2018



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





## Введение

Современная психология приобрела или стремится приобрести статус зрелой науки. Как утверждает английский психолог Р. Линн, для зрелой науки, во-первых, характерно использование «небольшого количества конструктов для объяснения широкого круга феноменов», во-вторых, таким конструктом становится интеллект, который объясняет «индивидуальные различия в образовании, доходе, грамотности, продолжительности жизни и религиозных убеждениях» [1, с. 100]. Интеллект, наряду с креативностью и компетентностью, является неотъемлемой частью человеческого капитала. Пренебрежение интеллектом обедняет культуру, ограничивает образование, приводит к стагнации в области экономики.

Психология интеллекта, как и психологическая наука в целом, развивается за счет накопления новых знаний, которое осуществляется благодаря двум взаимообусловленным тенденциям: интеграции и дифференциации. К успехам интегративных процессов можно отнести операционализацию понятия интеллекта и обоснование единой факторно-аналитической теории когнитивных способностей. Сначала Дж. Кэрролл предложил определение интеллекта как общей когнитивной способности, проявляющейся в умении рассуждать, решать вербальные, математические и пространственные задачи, быстро обучаться и усваивать большое количество знаний [2]. Затем Л. Готтфредсон сформулировала его расширенное понимание: интеллект – общая умственная способность, которая включает способность рассуждать, планировать, решать проблемы, мыслить абстрактно, постигать сложные идеи, быстро учиться и учиться на основании опыта [3].

Единая факторно-аналитическая теория когнитивных способностей, или «СНС-таксономия» (по первым английским буквам фамилий ее авторов – Р. Кеттелла, Дж. Хорна и Дж. Кэрролла), объединила две линии в исследовании интеллекта – Ч. Спирмена и Л. Терстоуна. Как известно, Ч. Спирмен признавал наличие общего интеллекта *g* (general)-фактора. Напротив, Л. Терстоун пришел к отрицанию фактора *g* и обосновал наличие группы факторов – первичных умственных потенций (способностей). Р. Кеттелл, Дж. Хорн и Дж. Кэрролл в структуру интеллекта включили даже компетентность, которую часть психологов рассматривала в качестве его альтернативы. Тенденция дифференциации нашла отражение в работах Г. Гарднера. Речь идет о его концепции множественного интеллекта, которая включает семь интеллектов, или талантов: вербально-лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, телесно-двигательный, музыкально-ритмический, внутриличностный и межличностный. Кроме того, в психологии интеллекта углубляется оппозиция между академическим и практическим интеллектами: значительное вни-

мание уделяется разработке таких конструктов, как «социальный интеллект» и «эмоциональный интеллект».

До своего официального признания понятие эмоционального интеллекта было упомянуто в книге Д. Ван Гента [4], в статье Б. Леунера [5] и даже в диссертации У. Пейна [6]. По утверждению М. Дэвиса [7], зрелая концепция эмоционального интеллекта была предложена П. Сэловеем и Дж. Мэйером в 1989 году [8]. М. Дэвис выделяет в качестве критерия зрелой концепции наличие в её структуре специфических навыков, обеспечивающих точность и эффективность прогнозирования. В данном случае речь идет о точности восприятия и понимания определенного эмоционального состояния и эффективности использования эмоций для достижения поставленных целей. Под эмоциональным интеллектом они понимали способность отслеживать свои и чужие чувства и эмоции, проводить различия между ними и использовать эту информацию для выработки собственных мыслей и действий. Позднее свою концепцию эмоционального интеллекта сформулировал Д. Гоулмэн [9]. Он значительно расширил представления об эмоциональном интеллекте, балансируя между способностями, компетенциями и чертами личности. Так возникли два направления в исследовании эмоционального интеллекта: как способности и как черты личности. В любом случае оба подхода, на наш взгляд, имеют один и тот же источник: когнитивные теории эмоций, в частности, понимание эмоции как результата когнитивной оценки ситуации и как информации характерно для теории С. Шехтера – С. Валинса: восприятие состояний возбуждения вегетативной нервной системы находится в ведении тех же процессов, что и восприятие внешних предметов и событий [10, с. 162]. Проявление наших эмоций не лишено логики и обусловлено прошлым опытом, хотя и осуществляется, главным образом, неосознанно (автоматически) и слабо дифференцированно.

Проблематика, связанная с прогностической валидностью общего интеллекта и неакадемических (социального и эмоционального) интеллектов, сохраняет свою актуальность и дискуссионный характер [11–13]. Имплементация Болонского процесса, основанного на компетентностном подходе, в национальные системы образования в странах постсоветского пространства ещё более оттеняла научную и практическую значимость такого рода исследований.

Проблема соотношения общего интеллекта и академических достижений нашла отражение в инициированной журналом «Психология. Журнал Высшей школы экономики» (№ 2 и № 4 за 2004 г.) дискуссии: тесты интеллекта – за и против. В дискуссии приняли участие М. К. Акимова, Д. Б. Богоявленская, Л. Ф. Бурлачук, А. Н. Лебедев, А. Н. Поддъяков, Е. А. Сергиенко, Д. В. Ушаков, Т. Н. Ушакова, М. А. Холодная, А. Г. Шмелёв. Участники дискуссии подчеркнули, что в зави-



симости от выборки испытуемых величина коэффициента корреляции варьирует в диапазоне от 0,30 до 0,70. При этом М. А. Холодная утверждала, что практическое значение корреляции интеллекта и успеваемости невелико, поскольку величина коэффициента свидетельствует всего лишь о том, что 25% общей вариации успешности в учебе соотносится с изменчивостью интеллекта [14]. Однако мы полагаем, что при оценке роли общего интеллекта в эффективности академических достижений всё же необходимо принимать во внимание тот факт, что баллы успеваемости являются одним из показателей надежности тестов интеллекта. Следовательно, отсутствие значимой корреляции говорит о влиянии некогнитивных факторов на оценку достижений, включая проблему объективности самой оценки знаний.

Количество исследований влияния неакадемических интеллектов на успеваемость студентов весьма ограничено. В литературе чаще всего или отрицается их вклад [7], или речь идет об их инкрементальном (дополнительном) вкладе в объяснение академической успешности сверх показателей вербального и общего интеллекта [15]. Таким образом, изучая соотношение интеллекта и академических достижений, исследователь принимает во внимание наличие трех моделей теоретизирования: инвариантного – доминирование общего фактора над его частными проявлениями, вариативного – наличие относительно независимых видов интеллекта или факторно-аналитического подхода.

*Цель* нашего исследования заключается в исследовании взаимосвязи разных видов интеллекта и обусловленности ими академических достижений: учебной успеваемости и формирования универсальных компетенций вузовской молодежи. *Предполагается*, что академическая успеваемость определяется не одним общим интеллектом, а совокупностью и взаимодействием общего, социального и эмоционального интеллекта.

### **Выборка, методики и методы исследования**

В исследовании приняли участие 164 респондента (137 девушек и 27 юношей): 51 студент (46 девушек и 5 юношей) II курса факультета социально-педагогических технологий (ФСПТ) и 113 студентов (91 девушка и 22 юноши) III курса факультета психологии (ФП) Белорусского государственного педагогического университета. Не все участники исследования прошли тестирование по всем методикам, поэтому в различных видах статистического анализа для разных методик указано различное число испытуемых и использован попарный метод исключения.

Для проверки гипотезы измерялись следующие переменные:

1) академическая успешность: средний балл за первую и вторую сессии у студентов ФСПТ и

общий средний балл за все сданные к моменту тестирования сессии у студентов ФП, оценка значимости компетенций (анкета Европроекта TUNING) [16], самооценка обучения (шкала теста К. Двек в модификации Т. В. Корниловой и др.) [17];

2) интеллектуальное развитие, включая общий («Прогрессивные матрицы ПМР» Дж. Равена) [18], вербальный (методика «Ведущий способ группировки ВСГ» А. П. Лобанова) [19], социальный (методика исследования социального интеллекта МИСИ Дж. Гилфорда и М. Салливена в модификации Е. С. Михайловой [20]) и эмоциональный (ЭмИн Д. В. Люсина [21]) интеллект.

Измерения в группе ФСПТ были проведены в сентябре–октябре во время третьего семестра обучения, в группе ФП – в сентябре–декабре во время пятого семестра обучения. Тестирование осуществлялось в небольших группах (от 10 до 25 человек).

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Для выявления общности результатов, а также возможных случайных различий анализ данных для каждой группы участников исследования (ФСПТ и ФП) проводился отдельно (табл. 1)

Обнаружено, что социальный интеллект студентов ФСПТ находится в пределах нормы, их общий интеллект соответствует среднему уровню развития. У студентов средний уровень развития абстрактного и конкретного вербального интеллекта, межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта. Студенты, обучающиеся по специальности «Социальная педагогика и социальная работа», в среднем более высоко ценят инструментальные компетенции, чем системные и межличностные.

Аналогичный анализ для студентов ФП показал, что их социальный интеллект также находится в пределах нормы, общий интеллект соответствует уровню развития выше среднего. У студентов средний уровень развития вербального интеллекта, межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта. Студенты ФП одинаково оценивают инструментальные и системные компетенции и незначительно ниже – межличностные компетенции.

Группы студентов разных факультетов показывают сходные результаты: социальный интеллект у них значимо не отличается, студенты ФСПТ превосходят студентов ФП по уровню конкретного интеллекта ( $t = 1,99; p = 0,048$ ), а студенты ФП превосходят студентов ФСПТ по уровню общего интеллекта ( $t = 4,12; p = 0,001$ ). Статистически значимым оказалось и отличие в 3 балла по межличностному эмоциональному интеллекту ( $t = 2,42; p = 0,017$ ), однако его средние знания в двух группах попадают в диапазон средней выраженности.



Таблица 1 / Table 1

Описательная статистика показателей различных видов интеллекта и академической успеваемости у студентов факультета социально-педагогических технологий (ФСПТ) и факультета психологии (ФП)

Descriptive statistics in terms of different types of intelligence and academic achievement for students at faculty of social and psychological technologies (FSPT) and faculty of psychology (FP)

Переменные	ФСПТ	ФП
<i>Социальный интеллект</i>		
Истории с завершением (S1)	9,32 ± 2,30 (N=44)	9,412 ± 2,64 (N=106)
Группы экспрессии (S2)	7,30 ± 1,98 (N=44)	7,58 ± 2,22 (N=106)
Вербальная экспрессия (S3)	6,80 ± 2,15 (N=44)	7,16 ± 2,35 (N=106)
Истории с дополнением (S4)	5,07 ± 1,68 (N=44)	4,95 ± 2,16 (N=106)
Композитная оценка (КО)	28,48 ± 4,89 (N=44)	28,83 ± 7,07 (N=106)
<i>Общий интеллект</i>		
Общий интеллект (IQ <sub>R</sub> )	99,44 ± 22,90 (N=45)	115,40 ± 21,33 (N=108)
<i>Вербальный интеллект</i>		
Конкретный интеллект (SAs)	5,02 ± 4,67 (N=46)	3,36 ± 5,06 (N=104)
Абстрактный интеллект (SP)	8,33 ± 8,78 (N=46)	5,76 ± 6,49 (N=104)
<i>Эмоциональный интеллект</i>		
Межличностный интеллект (МЭИ)	44,28 ± 8,89 (N=46)	40,77 ± 7,98 (N=110)
Внутриличностный интеллект (ВЭИ)	42,28 ± 10,98 (N=46)	40,42 ± 9,18 (N=110)
Понимание эмоций (ПЭ)	42,50 ± 7,12 (N=46)	40,33 ± 7,93 (N=110)
Управление эмоциями (УЭ)	34,85 ± 5,55 (N=46)	40,86 ± 7,76 (N=110)
Эмоциональный интеллект (EQ)	88,63 ± 13,96 (N=46)	81,19 ± 13,96 (N=110)
<i>Академические достижения студентов</i>		
Самооценка обучения	5,83 ± 4,70 (N=46)	2,71 ± 4,69 (N=107)
Успеваемость (1-й семестр)	7,19 ± 1,07 (N=50)	
Успеваемость (2-й семестр)	6,65 ± 1,39 (N=49)	
Успеваемость (общая)		6,03 ± 1,30 (N=113)
Инструментальные компетенции (ИК)	17,78 ± 2,65 (N=48)	16,07 ± 2,77 (N=106)
Межличностные компетенции (МЛК)	12,66 ± 3,18 (N=48)	14,44 ± 3,24 (N=106)
Системные компетенции (СК)	15,52 ± 2,74 (N=48)	15,81 ± 2,32 (N=106)

Для анализа связей переменных был использован факторный анализ по методу главных компонент с последующим Варимакс-вращением. В результате анализа данных для группы ФСПТ было выделено четыре фактора, которые объясняют 62% общей дисперсии (табл. 2).

В первый фактор вошли следующие переменные: общий показатель эмоционального интеллекта наряду с другими субшкалами теста «Эмоциональный интеллект» и межличностными компетенциями. Примечательно, что эмоциональный (межличностный и внутриличностный) интеллект студентов отрицательно коррелирует с формированием их межличностных компетенций. С точки зрения цели нашего исследования наибольший интерес представляет структура 2–4-го факторов. На основании второго фактора можно утверждать, что академическая успеваемость студентов взаимосвязана с их самооценкой обучения и абстрактным вербальным интеллектом, при этом межличностные компетенции, как и в структуре

первого фактора, имеют отрицательную нагрузку. Третий фактор матрицы включает две пары bipolarных переменных: системные компетенции и конкретный вербальный интеллект, инструментальные компетенции и показатели по субтесту «Группы экспрессии». В четвертый фактор вошли три субтеста и композитная оценка, измеряющие социальный интеллект испытуемых, конкретный вербальный и общий интеллект.

Факторный анализ для студентов ФП (табл. 3) также позволил выделить четыре фактора, которые объясняют 61% общей дисперсии. В первый фактор, как и в предыдущем случае, вошли показатели эмоционального интеллекта, однако включая и инструментальные компетенции. Второй является фактором социального интеллекта и по структуре похож на фактор 4 для группы ФСПТ. Фактор 3 аналогичен фактору 2 предыдущего анализа, и его можно назвать фактором успеваемости, так как в него вошли успеваемость и самооценка обучения. Как и в случае группы ФСПТ, эти по-



Таблица 2 / Table 2

**Факторные нагрузки переменных, характеризующих соотношение видов интеллекта и академической успешности студентов факультета социально-педагогических технологий**  
**Factor loading of variables that characterize the ratio of intelligence types and the academic achievements of students at faculty of social and psychological technologies**

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
<i>Социальный интеллект</i>				
Истории с завершением (S1)	0,02	0,00	-0,04	<b>0,72</b>
Группы экспрессии (S2)	0,11	0,07	<b>0,50</b>	0,20
Вербальная экспрессия (S3)	0,07	0,01	0,05	<b>0,60</b>
Истории с дополнением (S4)	0,38	-0,09	-0,03	<b>0,68</b>
Композитная оценка (КО)	0,23	0,00	0,21	<b>0,91</b>
<i>Общий интеллект</i>				
Общий интеллект (IQ <sub>R</sub> )	0,28	-0,04	0,14	0,33
<i>Вербальный интеллект</i>				
Конкретный интеллект (SAs)	0,10	-0,03	<b>-0,37</b>	<b>0,40</b>
Абстрактный интеллект (SP)	0,20	<b>0,57</b>	0,26	-0,03
<i>Эмоциональный интеллект</i>				
Межличностный интеллект (МЭИ)	<b>0,60</b>	0,16	0,18	0,31
Внутриличностный интеллект (ВЭИ)	<b>0,85</b>	-0,01	-0,05	-0,07
Понимание эмоций (ПЭ)	<b>0,89</b>	0,11	0,04	0,23
Управление эмоциями (УЭ)	<b>0,87</b>	0,03	-0,14	0,17
Эмоциональный интеллект (EQ)	<b>0,96</b>	0,08	0,00	0,14
<i>Академические достижения студентов</i>				
Самооценка обучения	0,27	<b>0,78</b>	-0,12	0,10
Успеваемость (1-й семестр)	-0,07	<b>0,91</b>	-0,09	-0,08
Успеваемость (2-й семестр)	0,06	<b>0,88</b>	-0,04	-0,02
Инструментальные компетенции (ИК)	0,17	0,07	<b>0,72</b>	0,19
Межличностные компетенции (МЛК)	<b>-0,52</b>	<b>-0,44</b>	0,31	-0,09
Системные компетенции (СК)	0,28	0,29	<b>-0,82</b>	-0,08
% объясненной дисперсии	<b>0,23</b>	<b>0,15</b>	<b>0,10</b>	<b>0,14</b>

Таблица 3 / Table 3

**Факторные нагрузки переменных, характеризующих соотношение видов интеллекта и академической успешности студентов факультета психологии**  
**Factor loading of variables that characterize the ratio of intelligence types and the academic achievements of students at faculty of psychology**

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
<i>Социальный интеллект</i>				
Истории с завершением (S1)	-0,22	<b>0,67</b>	-0,22	-0,07
Группы экспрессии (S2)	0,08	<b>0,65</b>	0,04	-0,04
Вербальная экспрессия (S3)	0,17	<b>0,63</b>	0,27	0,18
Истории с дополнением (S4)	-0,19	<b>0,78</b>	0,08	0,03
Композитная оценка (КО)	-0,13	<b>0,95</b>	0,06	0,07
<i>Общий интеллект</i>				
Общий интеллект (IQ <sub>R</sub> )	-0,05	0,28	<b>0,55</b>	-0,12
<i>Вербальный интеллект</i>				
Конкретный интеллект (SAs)	-0,04	0,23	-0,21	<b>-0,61</b>
Абстрактный интеллект (SP)	-0,04	0,18	<b>0,50</b>	0,17
<i>Эмоциональный интеллект</i>				
Межличностный интеллект (МЭИ)	<b>0,76</b>	-0,04	0,06	0,07
Внутриличностный интеллект (ВЭИ)	<b>0,83</b>	-0,09	0,00	-0,05
Понимание эмоций (ПЭ)	<b>0,87</b>	-0,10	0,09	0,04





Окончание табл. 3 / End table 3

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Управление эмоциями (УЭ)	<b>0,88</b>	-0,05	-0,03	-0,03
Эмоциональный интеллект (EQ)	<b>0,98</b>	-0,08	0,03	0,01
<i>Академические достижения студентов</i>				
Самооценка обучения	0,24	-0,10	<b>0,61</b>	-0,04
Успеваемость (общая)	0,10	0,15	<b>0,72</b>	0,10
Инструментальные компетенции (ИК)	<b>-0,41</b>	-0,14	0,32	<b>0,41</b>
Межличностные компетенции (МЛК)	0,01	-0,15	0,02	<b>-0,92</b>
Системные компетенции (СК)	0,37	0,28	-0,36	<b>0,42</b>
% объясненной дисперсии	<b>0,24</b>	<b>0,17</b>	<b>0,10</b>	<b>0,09</b>

казатели академической успешности оказались связаны с абстрактным интеллектом (SP), однако в этом случае в данный фактор вошел и показатель общего интеллекта ( $IQ_R$ ). Четвертый фактор группы ФП аналогичен фактору 3 группы ФСПТ: в него вошли конкретный интеллект, инструментальные и системные компетенции: в данном случае связь с межличностными компетенциями проявилась сильнее.

Для проверки возможности прогнозирования академических достижений студентов на основании различных видов интеллекта был проведен линейный регрессионный анализ (прямой пошаговый метод). В качестве зависимых переменных

были выбраны по очереди все показатели академических достижений студентов (самооценка обучения, успеваемость, значимость инструментальных, межличностных и системных компетенций), в качестве независимых переменных выступили показатели общего, социального и эмоционального интеллекта. Результаты (только переменные со статистически значимыми регрессионными коэффициентами) представлены (табл. 4).

Одним из показателей успешности модели является коэффициент детерминации  $r^2$ , который позволяет оценить, какая доля дисперсии зависимой переменной может быть объяснена данной моделью действием выбранных независимых

Таблица 4 / Table 4

**Результаты регрессионного анализа у студентов факультета социально-педагогических технологий (ФСПТ) и факультета психологии (ФП)**

**Results of regression analysis for students at faculty of social and psychological technologies (FSPT) and faculty of psychology (FP)**

Академические достижения (зависимая переменная)	Коэффициент детерминации $r^2$	Показатели интеллекта (независимые переменные)	Стандартизированный регрессионный коэффициент $\beta$	Уровень значимости
<i>Студенты ФСПТ</i>				
Самооценка обучения	0,28	Композитная оценка (КО)	0,37	0,034
		Абстрактный интеллект (SP)	0,34	0,031
Успеваемость (1-й семестр)	0,19	Абстрактный интеллект (SP)	0,41	0,010
Успеваемость (2-й семестр)	0,15	Абстрактный интеллект (SP)	0,39	0,015
Инструментальные компетенции (ИК)	0,06	–	–	–
Межличностные компетенции (МЛК)	0,30	Понимание эмоций (ПЭ)	-0,55	0,001
Системные компетенции (СК)	0,18	Управление эмоциями (УЭ)	0,36	0,028
<i>Студенты ФП</i>				
Самооценка обучения	0,11	Конкретный интеллект (SAs)	-0,20	0,049
Успеваемость (общая)	0,19	Общий интеллект ( $IQ_R$ )	0,28	0,007
		Абстрактный интеллект (SP)	0,19	0,062
Инструментальные компетенции (ИК)	0,10	Внутриличностный интеллект (ВЭИ)	-0,27	0,006
Межличностные компетенции (МЛК)	0,14	Конкретный интеллект (SAs)	0,31	0,002
		Социальный интеллект (КО)	-0,20	0,047
Системные компетенции (СК)	0,08	Внутриличностный интеллект (ВЭИ)	0,15	0,016



переменных. Установлено, что все коэффициенты детерминации гораздо меньше значения 0,5, которое считается приемлемым для признания модели адекватной. По стандартизованному регрессионному коэффициенту  $\beta$  можно определить, какая из независимых переменных, входящих в модель, вносит в нее больший вклад. Моделей, включающих более одной переменной, оказалось всего три.

Результаты факторного анализа позволяют сделать вывод, что академическая успешность студентов, обучающихся в условиях основанной на знаниях и компетенциях образовательной системы, не детерминируется избирательно ни одним видом интеллекта. Исключение составляет абстрактный вербальный интеллект, который оказался связан с показателями успешности обучения в двух исследованных независимых случаях. Эмоциональный и социальный интеллекты фактически образуют свои отдельные факторы. Их связи с компетенциями либо не обнаруживаются, либо носят противоречивый характер. Оценка компетенций также практически не связана с отметками студентов и их самооценкой обучения, что говорит о разных подходах к выявлению академических достижений при компетентностном и традиционном подходах к обучению и профессиональной подготовке будущих специалистов.

Результаты регрессионного анализа подтверждают сделанные выводы. Низкие коэффициенты детерминации свидетельствуют о невысокой обусловленности академических достижений различными видами интеллекта. Наибольший вклад в прогноз результатов обучения вносит показатель вербального абстрактного интеллекта. Совокупный показатель социального интеллекта (КО) связан только с самооценкой обучения; показатели эмоционального интеллекта – с системными и межличностными компетенциями.

Итак, система высшего образования претерпевает значительные изменения, сопровождающиеся усложнением ее структурно-функциональной организации. Такой подход требует новых системных критериев оценивания академических достижений с целью оптимизации мониторинга образовательного процесса. Интеллект является необходимым, но явно недостаточным показателем его эффективности. Компетенции, формирование которых предусмотрено государственными образовательными стандартами, это не только способности, но и ценностные ориентации и метакогнитивные характеристики личности, однако оценка их сформированности не может базироваться исключительно на самоотчетах.

## Заключение

Проведенное исследование, в ходе которого проверялась гипотеза влияния видов интеллекта

на академические достижения (успеваемость и универсальные компетенции) студентов, позволяет констатировать преимущественный вклад абстрактного вербального интеллекта и дополнительный, латентный характер влияния эмоционального интеллекта.

Установлено, что успеваемость студентов соотносится с их самооценкой обучения и абстрактным вербальным интеллектом как совокупностью когнитивных способностей, базирующихся на категориальных ментальных репрезентациях и механизме классификации. Формирование межличностных компетенций вступает в противоречие с эмоциональным и вербальным интеллектом. Эффективность развития системных и инструментальных компетенций также коррелирует с разными видами интеллекта. Можно предположить, что специфика взаимодействия видов интеллекта и преимущественное формирование компетенций закладывают ментальные условия дифференциации студентов на тех, кто имеет склонность к исследовательской и практической деятельности.

## Библиографический список

1. Линн Р. Интеллект и экономическое развитие // Психология. Журн. Высшей школы экономики. 2008. № 2. С. 89–108.
2. Carroll J. B. Human cognitive abilities : a survey of factor-analytic studies. New York, 1993. 819 p.
3. Gottfredson L. S. Life, Death, and Intelligence // Journal of Cognitive Education and Psychology. 2004. Vol. 4, № 1. P. 23–46.
4. Van Ghent D. The English Novel : Form and function. New York, 1961. 276 p.
5. Leuner B. Emotional intelligence and emancipation // Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 1966. № 15. S. 193–203.
6. Payne W. L. A study of emotion : developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire. Ph. D. Thesis. Cincinnati, 1985. 470 p. URL: <http://geocities.us/waynepayne/> (дата обращения: 05.08.2018).
7. Дэвис М. Проверьте свой EQ = Test your EQ : умны ли вы эмоционально? М., 2006. 192 с.
8. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality. 1989. № 9. P. 185–211.
9. Goleman D. Working with emotional intelligence. New York, 1998. 383 p.
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2 т. М., 1986. Т. 1. 408 с.
11. Логинова М. В., Одинцова М. А. Жизнестойкость как выход за пределы самого себя и реализация человеческой сущности // Психология человека в современном мире : материалы Всерос. юбил. науч. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна : сб. науч. тр. / под ред. А. А. Журавлева, В. А. Барабанцова, М. И. Волвиковой. М., 2009. С. 266–272.
12. Одинцова М. А., Спирина А. М. Эмоциональный интеллект как один из основных ресурсов инфантильных



- подростков // Воспитание школьников. 2012. № 7. С. 58–63.
13. Одицова М. А., Семенова Е. М. Сравнительный анализ эмпатийных способностей студентов-экономистов и студентов-психологов // Психология в вузе. 2006. № 4. С. 32–47.
14. Холодная М. А. Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития // Психология. Журн. Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 66–75.
15. Корнилов С. А., Григоренко Е. Л. Методический комплекс для диагностики академических, творческих и практических способностей // Психол. журн. 2010. № 2. С. 90–103.
16. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования : метод. пособие. М., 2005. 114 с.
17. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д., Чумакова М. В., Корнилов С. А., Новотоцкая-Власова Е. В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов // Психол. журн. 2008. № 3. С. 86–98.
18. Равен Дж. К., Курт Дж. Х., Равен Дж. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Раздел 1. Общая часть руководства. М., 1997. 82 с.
19. Лобанов А. П. Интеллект и ментальные репрезентации : образовательный подход. Минск, 2010. 288 с.
20. Михайлова (Алёшина) Е. С. Методика исследования социального интеллекта : адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена. СПб., 1996. 56 с.
21. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн : новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект : от модели к измерениям. М., 2009. С. 264–278.

#### Образец для цитирования:

Лобанов А. П., Радчикова Н. П., Дроздова Н. В., Воронова А. В. Влияние академических и неакадемических видов интеллекта на учебные достижения студентов // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акрмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 304–312. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-304-312>

#### Influence of Academic and Non-Academic Types of Intelligence on Academic Achievements of Students

Alexander P. Lobanov

Belarusian State Pedagogical University  
18, Sovetskaya Str., Minsk 220050, Republic of Belarus  
E-mail: kav-egeiped1993@tut.by

Nataliya P. Radchikova

ORCID: <http://0000-0002-5139-8288>  
Pirogov Russian National Research Medical University  
1, Ostrovitianov Str., Moscow 117997, Russia  
E-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Natal'ya V. Drozdova

National Institute of Higher Education  
15, Moskovskaya Str., Minsk, 220007, Republic of Belarus  
E-mail: drozdova\_33@mail.ru

Alena V. Voronova

Belarusian State Pedagogical University  
18, Sovetskaya Str., Minsk, 220050, Republic of Belarus  
E-mail: kav-egeiped1993@tut.by

The problems associated with the predictive validity of general intelligence and non-academic (social and emotional) intelligence remain relevant and controversial. In order to test the hypothesis that the complementarity of intelligence types can determine academic success and the formation of universal competencies among university students, we obtained (two independent samples) characteristics of general ("Progressive Matrices" by J. Raven, "The Principal Way of Grouping" by A. Lobanov), social (G. Gilford's test) and emotional intelligence (Emln by D. V. Lyusin), as well as various indicators of academic achievement (average score, assessment of competence significance in the Euro-

project questionnaire TUNING, self-evaluation of training). The results of factorial and regression analysis showed that the academic success of students studying under the conditions of a knowledge-based and competence-based educational system are not selectively determined by any kind of intelligence. The only exception is abstract verbal intelligence, which turned out to be related to the indicators of the training success. We also established that the assessment of competencies is almost unrelated to the marks of students and their training self-evaluation, which suggests different approaches to identifying academic achievements during the competent and traditional approaches to the professional training of future specialists. The obtained results make it possible to say that students' academic achievements correlate with their learning self-esteem and abstract verbal intelligence as a complex of cognitive abilities based on categorical mental representations and the classification mechanism. Complex and ambiguous interrelationships of the importance of competencies with different types of intelligence make it possible to assume that this way the conditions for differentiation of students to those who have a disposition toward the research and practice are formed.

**Keywords:** general intellect, verbal intelligence, social intelligence, emotional intelligence, academic achievements, universal competences, academic performance.

#### References

1. Linn R. Интеллект и экономическое развитие [Intelligence and Economic Development]. *Psikhologiya. Zhurn. Vysshey shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2008, no. 2, pp. 89–108 (in Russian).
2. Carroll J. B. *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. New York, 1993. 819 p.
3. Gottfredson L. S. Life, Death, and Intelligence. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 2004, vol. 4, no. 1, pp. 23–46.
4. Van Ghent D. *The English Novel: Form and function*. New York, 1961. 276 p.



5. Leuner B. Emotional intelligence and emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* [Practice of Child Psychology and Child Psychiatry], 1966, no. 15, pp. 193–203.
6. Payne W. L. A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire. Ph. D. Tesis. Cincinnati, 1985. 470 p. Available at: <http://geocities.us/waynepayne/> (accessed 5 August 2018).
7. Devis M. *Prover' te svoy EQ = Test your EQ. Umny li vy emotsional'no?* [Test Your EQ. Are You Emotionally Intelligent?]. Moscow, 2006. 192 p. (in Russian).
8. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 1989, no. 9, pp. 185–211.
9. Goleman D. *Working with emotional intelligence*. New York, 1998. 383 p.
10. Khekkhauzen Kh. *Motivatsiya i deyatel'nost'*: v 2 t. T. 1. [Motivation and Activity : in 2 vols.]. Moscow, 1986, vol. 1, 408 p. (in Russian).
11. Loginova M. V., Odintsova M. A. Zhiznestoykost' kak vykhod za predely samogo sebya i realizatsiya chelovecheskoy sushchnosti [Hardiness as Resource of Going beyond Oneself and Realization of Human Essence]. In: *Psikhologiya cheloveka v sovremennom mire. Materialy Vseros. yubileynoy nauch. konf., posvyashch. 120-letiyu so dnya rozhdeniya S. L. Rubinshteyna* : sb. nauch. tr. [Human Psychology in Modern World. Proceedings of All-Russian Jubilee Scientific Conference to Mark the 120<sup>th</sup> Anniversary of S. L. Rubinshteyn's Birth : collection of scientific papers]. Eds. A. L. Zhuravlev, A. Barabanshikov, M. I. Volovikova. Moscow, 2009, pp. 266–272 (in Russian).
12. Odintsova M. A., Spirina A. M. Emotsional'nyy intellekt kak odin iz osnovnykh resursov infantil'nykh podrostkov [Emotional Intelligence as One of Infantile Adolescents' Main Resources]. *Vospitanie shkol'nikov* [The Upbringing of Schoolchildren], 2012, no. 7, pp. 58–63 (in Russian).
13. Odintsova M. A., Semenova E. M. Sravnitel'nyy analiz empatiynykh sposobnostey studentov-ekonomistov i studentov-psikhologov [Comparative Analysis of Economy and Psychology Students' Empathy Abilities]. *Psikhologiya v vuze* [Psychology in High School], 2006, no. 4, pp. 32–47 (in Russian).
14. Kholodnaya M. A. Psikhologicheskoe testirovanie i pravolichnosti na sobstvennyy variant razvitiya [Psychological Testing and Personality's Right in Its Own Variant of Development]. *Psikhologiya. Zhurn. Vyshey shkoly ekonomiki* [Psychology Journal of the Higher School of Economics], 2004, no. 2, pp. 66–75 (in Russian).
15. Kornilov S. A., Grigorenko E. L. Metodicheskiy kompleks dlya diagnostiki akademicheskikh, tvorcheskikh i prakticheskikh sposobnostey [Methodical Complex for Diagnostics of Academic, Creative and Practical Abilities]. *Psikhol. zhurn.* [Psychological Journal], 2010, no. 2, pp. 90–103 (in Russian).
16. Baydenko V. I. *Kompetentnostnyy podkhod k proektirovaniyu gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya: metod. posobie* [Competence Approach to Development of State Educational Standards of Higher Professional Education]. Moscow, 2005. 114 p. (in Russian).
17. Kornilova T. V., Smirnov S. D., Chumakova M. V., Kornilov S. A., Novototskaya-Vlasova E. V. Modifikatsiya oprosnikov K. Dvek v kontekste izucheniya akademicheskikh dostizheniy studentov [Modification of Questionnaires by C. Dwek in Context of Students' Academic Achievements Study]. *Psikhol. zhurn.* [Psychological Journal], 2008, no. 3, pp. 86–98 (in Russian).
18. Raven J. K., Kurt J. H., Raven J. *Rukovodstvo k progressivnym matritsam Ravena i slovarnym shkalam. Razdel 1. Obshchaya chast' rukovodstva* [Manual for Progressive Matrices by Raven and Vocabulary Scales. Part 1. General Part of Manual]. Moscow, 1997. 82 p. (in Russian).
19. Lobanov A. P. *Intellekt i mental'nye reprezentatsii: obrazovatel'nyy podkhod* [Intelligence and Mental Representations: Educational Approach]. Minsk, 2010. 288 p. (in Russian).
20. Mikhaylova (Aleshina) E. S. *Metodika issledovaniya sotsial'nogo intellekta: Adaptatsiya testa Dzh. Gilforda i M. Sallivena* [Test on Social Intelligence: Gilford-Sullivan Test Adaptation]. St. Petersburg, 1996. 56 p. (in Russian).
21. Lyusin D. V. Oprosnik na emotsional'nyy intellekt EmIn: novye psikhometricheskie dannye [Emotional Intelligence Questionnaire EmIQ: New Psychometric Data]. In: *Sotsial'nyy i emotsional'nyy intellekt: ot modeli k izmereniyam* [Social and Emotional Intelligence: from Modeling to Measuring]. Moscow, 2009, pp. 264–278 (in Russian).

---

**Cite this article as:**

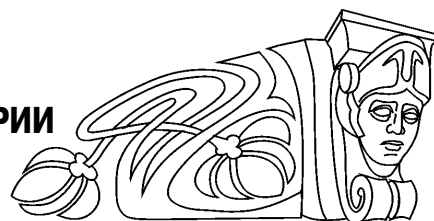
Lobanov A. P., Radchikova N. P., Drozdova N. V., Voronova A. V. Influence of Academic and Non-Academic Types of Intelligence on Academic Achievements of Students. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4 (28), pp. 304–312 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-304-312>

---



УДК 378.046.4

## АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ



В. А. Ширяева

Ширяева Виктория Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, vicsasha@yandex.ru

Проанализировано современное состояние системы повышения квалификации с учетом фундаментализации образования. Рассмотрен акмеологический подход к развитию фундаментального образования с позиции создания духовного продукта – решения профессиональных задач. Главным признаком фундаментального образования обозначена продуктивность, где знания, компетентность, мастерство сравниваются с физическими, психическими, акмеологическими новообразованиями в свойствах личности участников образовательного процесса, которые возникают при наличии определенных факторов, подчиненных развитию творческой готовности его субъектов именно к продуктивному решению задач. Приведены данные теоретического анализа интеграции педагогики и инженерной методологии изобретательства, детерминированной общей направленностью законов развития. Проанализированы направления интеграции ТРИЗ-образования. Представлены данные о ТРИЗ как признанной российской технологии мыслительной деятельности. Перечислены основные компоненты ТРИЗ с позиций ее автора Г. С. Альтшуллера. Целью данной работы стало определение возможностей структурных компонентов ТРИЗ в акмеологическом развитии педагогов в процессе повышения квалификации. Гипотезой исследования выступило предположение, что посредством решения педагогами профессиональных задач, содержащих противоречие, на основе использования упрощенного алгоритма решения изобретательских задач у субъектов образовательного процесса формируется осознанное продвижение к акме-вершине. Практическая реализация учебных модулей с использованием компонентов ТРИЗ позволила сделать предварительный вывод о положительном воздействии на развитие субъекта образования в решении профессиональных задач, содержащих противоречие. Результаты данного исследования могут быть полезны при разработке других дополнительных профессиональных программ повышения квалификации.

**Ключевые слова:** повышение квалификации педагогов высшей школы, акмеологическое развитие, фундаментальное образование, теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), профессионализм.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-313-318>

### Введение

Расширение информационного пространства в геометрической прогрессии в современном мире и в образовании, возникновение новых профессий, технологий обучения и методик воспитания требуют от преподавателя постоянного развития.

В этой связи довольно высокую актуальность приобретает система повышения квалификации педагогических кадров, важной задачей которой в рамках реализации акмеологического подхода становится постоянное совершенствование педагога «как поиск закономерностей максимального совершенствования в созидательной или продуктивной деятельности индивида на базе природного потенциала» [1].

Об акмеологической направленности развития педагогов в процессе повышения их квалификации писал П. Г. Щедровицкий: «...система повышения квалификации, будучи педагогическим органом, отвечает, как бы это ни казалось странным, за опережающую переподготовку кадров, за развитие и преобразование мышления и деятельности специалистов» [2, с. 78].

В настоящее время при разработке и реализации дополнительных профессиональных программ наблюдается многовекторность как их содержания, так и организационных форм и методов обучения слушателей. Поэтому для ограничения позиции авторского исследования повышение квалификации преподавателей рассматривается в рамках происходящей *фундаментализации образования*, которая дает прочное основание, глубокому опору, обеспечивает возможность дальнейшего развития. Не случайно О. В. Резикова отмечает, что повышение профессиональной квалификации характеризуется как этап непрерывного совершенствования мастерства специалиста [3].

Е. П. Бочарова, А. К. Артюх определили именно продуктивность главным признаком фундаментального образования, когда знания, компетентность, мастерство – это физические, психические, акмеологические новообразования в свойствах личности участников образовательного процесса [4].

В контексте данной работы представляет интерес исследование Н. В. Кузьминой, В. А. Чупиной, Е. Н. Жариновой, которые, изучая акмеологический подход к развитию фундаментального образования, сделали акцент на то, что создание духовного продукта обеспечивается успешным *решением профессиональных задач*.

Значительное количество дополнительных профессиональных программ имеет своей целью повысить квалификацию педагогов в приобретении опыта решения профессиональных задач с использованием различных технологий. Но анализ современной литературы позволил сделать вывод,



что в недостаточной степени для решения этих задач используются возможности инженерной методологии изобретательства – теории решения изобретательских задач (ТРИЗ).

Целью данной работы стало определение возможностей структурных компонентов ТРИЗ в акмеологическом развитии педагогов в процессе повышения квалификации. *Гипотезой* исследования выступило предположение, что посредством решения педагогами профессиональных задач, содержащих противоречие, на основе использования упрощенного алгоритма решения изобретательских задач у субъектов образовательного процесса формируется осознанное продвижение к акме-вершине.

Данный выбор не случаен, он полностью соответствует концепции В. М. Бехтерева – Б. Г. Ананьева, касающейся целостности рассмотрения человека как индивидуальности [5, с. 102–103]. При этом они отмечали, что новообразования возникают в образовательном процессе при наличии определенных факторов, подчиненных развитию творческой готовности его *субъектов к продуктивному решению задач*, когда одним из факторов является новая (научная) информация (в рамках авторского исследования – это ТРИЗ), которая становится средством развития.

#### **Историческая интеграция теории решения изобретательских задач и педагогики**

История ТРИЗ, созданная в недрах науки о технике, начиналась с момента, когда ее автор Г. С. Альтшуллер сформулировал основной постулат: «Технические системы развиваются по объективно существующим диалектическим законам, эти законы можно использовать для сознательного – без слепого перебора вариантов – развития технических систем и решения изобретательских задач» [6, с. 15].

Данная интеграция детерминирована общей направленностью законов: в ТРИЗ определены законы развития технических систем, а педагогика и педагогическая антропология ищут законы развития личности.

Г. В. Терехова констатирует, что исторически интеграция зафиксирована понятием «ТРИЗ-образование» в середине 90-х гг. XX в. при внедрении образовательных концепций, предложенных к разработке Г. С. Альтшуллером [7]. Именно в этот временной период в систему образования стали активно внедряться элементы теории решения изобретательских задач.

Основные направления интеграции:

- разработка программ по освоению ТРИЗ как нового содержания образования, которое максимально приближено к основам ТРИЗ для разных уровней образования;

- использование открытых задач (содержащих явное или скрытое противоречие), не-

алгоритмических методов (методов активизации мышления), не требующие адаптации элементов ТРИЗ для разных возрастных групп в предметных образовательных областях;

- разработка методик и технологий обучения решению проблем или развития творческого потенциала субъектов образования на основе ТРИЗ.

Показательным примером использования возможностей ТРИЗ является исследование В. В. Утёмова [8], рассматривающего общий подход к решению творческих задач на основе изобретательских технологий Г. С. Альтшуллера.

Открытый семинар, посвященный проблемам ТРИЗ-образования, состоялся в марте 2017 г. в Институте образования НИУ ВШЭ, где были определены актуальные тенденции интеграции инженерной методологии изобретательства и педагогики:

- проведение в вузах разных стран преподавания ТРИЗ для инженерных специальностей;

- активное развитие на разных ступенях образования курсов по инноватике и управлению проектами, где ТРИЗ становится технологией управления содержанием (*scope management*) проектных разработок, обеспечивает достижение мировой новизны («проектирование с опорой на изобретения», *inventive design*);

- «связывающая» функция ТРИЗ в новых учебных предметах, таких, например, как «разрешение проблем» (*problem solving*), «развитие творческого мышления» (*creative thinking development*);

- постепенный переход учебных ТРИЗ-курсов из «факультативных» в «дисциплины по выбору», а в отдельных вузах в «обязательные дисциплины».

Актуальность интеграции ТРИЗ и педагогики нашла свое отражение в докторских диссертациях по специальностям 13.00.01 и 13.00.08:

- Системно-модульный подход в формировании творческой личности учителя технологии (Ю. Ф. Тимофеева);

- Теория и технологии интенсификации творчества в профессиональном образовании (В. В. Лихолетов);

- Эвристические диалоги в профессионально-творческом саморазвитии студентов технических вузов (Р. Т. Гареев);

- Педагогическая система развития технического творчества в учреждении профессионального образования (С. А. Новосёлов).

Сегодня ТРИЗ, по мнению В. П. Серкина, В. А. Штроо и др., является одной из немногих признанных во всем мире российских технологий мыслительной деятельности, в которой заложены два основных принципа: 1) закономерности развития технических (и других) систем можно и нужно учитывать в жизненной практике; 2) развитие системы происходит через устранение возникающих противоречий [9].



По мнению М. С. Гафитулина, теория решения изобретательских задач стала одной из эффективных современных технологий творчества [10].

В сущности, современная ТРИЗ, по мнению Г. С. Альтшуллера, постепенно трансформируется в комплекс: теория развития творческой личности (направление стратегии творческой личности), общая теория сильного мышления (создание методологии решения творческих задач в нетехнических областях) и общая теория развития систем [11, с. 283].

### Возможности структурных компонентов ТРИЗ в решении профессиональных задач с противоречием

Исследователи инженерной методологии изобретательства и ее интеграции с педагогикой предлагают свои трактовки структурных компонентов ТРИЗ. В рамках данной работы главным критерием отбора структурных компонентов теории стал вариант, созданный ее автором Г. С. Альтшуллером.

Основные компоненты ТРИЗ:  
*теоретическая основа:*

– законы развития технических систем (ЗРТС),

– системный оператор (СО);

*инструментальная часть:*

– алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ),

– вепольный анализ (ВА),

– алгоритм использования стандартов (АИСТ);

*информационный фонд:*

– задачи-аналоги,

– приемы разрешения технических и физических противоречий,

– эффекты (химические, физические, биологические, геометрические и др.).

Объем статьи не позволяет рассмотреть возможности всех структурных компонентов ТРИЗ, поэтому был выбран только один – алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ), который включает в себя использование всех компонентов теории. А. Б. Селюцкий дал следующее определение: «Алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ) – комплексная программа алгоритмического типа, основанная на законах развития технических систем и предназначенная для анализа и решения изобретательских задач» [12].

АРИЗ долгое время совершенствовался. В 1959 г. был опубликован один из первых вариантов АРИЗ, который в дальнейшем, постоянно совершенствуясь, превращался в модификации: АРИЗ-61, -64, -65, -68, -71, -77, -82, -85. В настоящее время используется модификация АРИЗ-85В, основными частями которой являются:

- 1) анализ задачи;
- 2) анализ модели задачи;
- 3) определение идеального конечного результата (ИКР) и физического противоречия (ФП);
- 4) мобилизация и применение вещественно-полевых ресурсов (вепольный анализ);
- 5) применение информационного фонда;
- 6) изменение и (или) замена задачи;
- 7) анализ способа устранения физического противоречия;
- 8) применение полученного ответа;
- 9) анализ хода решения.

Каждая часть АРИЗ имеет несколько алгоритмических шагов и четко сформулированных правил.

В рамках реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации педагогов, ограниченной во времени, изучать полную версию АРИЗ затруднительно, так как это сложный объемный «инструмент», который требует отдельного глубокого изучения в объеме минимум 80 часов. Поэтому в рамках экспериментальной апробации была использована упрощенная модель АРИЗ, которая в дидактических единицах содержания программ получила название «Цепочка противоречий».

В ТРИЗ рассматривается несколько видов противоречий. Существует ситуация, в которой описывается проблема и становится понятно, что нужно что-то делать, а как делать – неизвестно. Такая ситуация в теории получила название «административное противоречие» (АП). Ситуация, когда попытки улучшить одну характеристику (часть) системы приводят к ухудшению другой ее характеристики (части), в ТРИЗ стали определять как *техническое противоречие* (ТП). При этом надо отметить, что обязательна формулировка двух технических противоречий, в основе которых находится взаимоисключающее действие (требование) к одному процессу (объекту). Анализ причин двух технических противоречий предусматривает переход к *физическому противоречию* (ФП). Физическим противоречием стали определять ситуацию, в которой к объекту или его части условиями задачи одновременно предъявляются противоположные (несовместимые) требования.

Физическое противоречие строится по схеме: объект (система) или его часть (подсистема) должны обладать свойством  $A$  и вместе с тем иметь противоположное свойство *анти- $A$* . В ряде случаев ФП можно записать в виде количественного неравенства для определенного свойства, параметра технической системы:  $A = m = (-A)$ ;  $A < m < (A)$ , где  $m$  – выбранный параметр системы (подсистемы),  $A$  и *анти- $A$*  – соответственно минимально и максимально допустимые его значения по требованиям, приведенным в условии задачи. Но наиболее инструментальным способом построения физического противоречия является отбор положительных частей технических противоречий (ТП<sub>1</sub>+ и ТП<sub>2</sub>+). Г. С. Альтшуллер отмечал, что точная формулировка противоречия – это уже наполо-



вину решенная задача. Физическое противоречие обостряет конфликт до предела и, как ни странно, именно благодаря этому облегчает решение.

Рассмотрим пример противоречия на основе задачи-ситуации, предложенной слушателям курсов повышения. Вот какая ситуация сложилась однажды на первом курсе. После всех занятий в аудиторию к первокурсникам пригласили педагога для проведения психолого-педагогической диагностики, а обучающимся объяснить его появление «забыли», но при этом дали четкую установку быть вежливыми и внимательно слушать преподавателя. Когда педагог вошел в помещение, то увидел в глазах ребят «зеленую тоску» по весне и апатичное отношение к появлению непонятного нового «взрослого», которого надо «потерпеть» на внеплановом семинаре. Оперативная визуальная диагностика дала возможность определить очень низкую мотивацию студентов и их неготовность к взаимодействию с преподавателем. Ресурс времени ограничен, поэтому начинать желательно сразу. Но если это сделать, будет утеряно внимание большинства (если не всех) обучающихся. Получается противоречие:

- ограниченный ресурс времени диктует педагогу приказ: «Давай информационный поток!»;
- но начинать нельзя, так как воспринимать информацию и взаимодействовать обучающиеся не готовы, внимание их не сконцентрировано (а отдать команду «Слушай меня!» – значит «закрыть» субъектов образования).

Получилось четко сформулированное противоречие: «Начинать надо, и начинать нельзя».

Практика решения дидактических противоречий («Делать замечание, не делая его»; «Привлекать внимание студентов к теме занятия, не осуществляя официального привлечения» и т. п.) в рамках продвижения от административного противоречия к двум «антонимным» техническим, переход к физическому противоречию с учетом достижения идеального конечного результата, использование доступных ресурсов и определенных приемов – все это и стало содержанием учебных модулей программ повышения квалификации педагогов.

Основными компонентами «цепочки противоречий» (упрощенного АРИЗ) были определены следующие элементы:

- административное противоречие;
- моделирование первого варианта идеального конечного результата;
- техническое противоречие 1 + техническое противоречие 2;
- формулировка уточненного идеального конечного результата;
- физическое противоречие;
- анализ и использование ресурсов;
- выбор и применение приемов разрешения противоречий.

В процессе разрешения таких учебных противоречий наблюдалось изменение *позиции*

*субъекта образования*: пассивное наблюдение → условно активное участие → воспроизведение алгоритма построения цепочки на примере аналогичной задачи → самостоятельное выявление и формулировка административного противоречия → самостоятельное построение цепочки противоречий при консультативной помощи.

Слушатели курсов повышения квалификации приобрели навыки отыскивания противоречий в профессиональной деятельности, что полностью соответствует теоретическим принципам диалектики. Многие исследователи отмечают, что без противоречий не было бы интеллектуального прогресса и развития вообще. Овладение слушателями техникой работы с противоречием позволяет сделать предположение, что субъект образования развивается и продвигается к своей акме-вершине через выявление, структурирование и разрешение противоречий.

### Заключение

Для того чтобы система повышения квалификации выполняла опережающую функцию акмеологического развития и преобразование мышления и деятельности педагогов, необходимо включение в содержание дополнительных профессиональных программ адекватных этому требованию технологий.

В рамках авторского исследования такой технологией была определена инженерная методология изобретательства – теория решения изобретательских задач (ТРИЗ). Опыт включения структурных компонентов ТРИЗ в дидактические единицы учебного модуля дополнительной профессиональной программы повышения квалификации и их практическая реализация позволили сделать предварительный вывод о положительном воздействии на развитие субъекта образования в решении профессиональных задач, содержащих противоречие.

В заключение уместно будет привести утверждение Г. С. Альтшуллера, что каждый инструмент, если его долго и регулярно применять, оказывает определенное влияние на человека, использующего этот инструмент. Оказывает такое влияние и структурный компонент теории решения изобретательских задач – АРИЗ: при его серьезном и регулярном применении постепенно вырабатывается новый стиль мышления, т. е. происходит развитие самого человека.

### Библиографический список

1. Кузьмина Н. В., Чупина В. А., Жарикова Е. Н. Акмеологические подходы к развитию фундаментального образования // Научный диалог. 2015. № 11 (47). С. 212–227.
2. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). М., 1993. 154 с.





3. Резикова О. В. Профессионально-личностное развитие педагогов-музыкантов в процессе повышения квалификации // Человек и образование. 2013. № 2 (35). С. 127–131.
4. Бочарова Е. П., Артюх А. К. О саморазвитии продуктивной компетентности специалистов образования // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2011. № 2. С. 120–121.
5. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория фундаментального образования. СПб., 2012. 382 с.
6. Альтшуллер Г. С. К истории курса по РТВ / Справка по курсу РТВ (1982) // Технологии творчества. 1998. № 1. С. 15–20.
7. Терехова Г. В. Психологические особенности освоения концепций учащимися на основе теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2013. № 3. С. 153–160.
8. Утёмов В. В. Общие подходы к решению творческих задач на основе изобретательских технологий Г. С. Альтшуллера // Концепт. 2014. № 1 (январь). URL: <http://e-kon-sept.ru/2014/14001.htm> (дата обращения: 30.06.2018).
9. Серкин В. П., Штроо В. А. Теория решения изобретательских задач возвращается в практику обучения персонала // Организационная психология. 2017. Т. 7, № 1. С. 119–123.
10. Гафитулин М. С. Из Золушки в Принцессу // Технологии творчества. 1998. № 3. С. 41–44.
11. Альтшуллер Г. С., Злотин Б. Л., Зусман А. В., Филатов В. И. Поиск новых идей: от озарения к технологии (Теория и практика решения изобретательских задач). Кишинев, 1989. 381 с.
12. Селюцкий А. Б. Истребитель задач // Правила игры без правил. Петрозаводск, 1989. С. 4.

#### Образец для цитирования:

Ширяева В. А. Акмеологическое развитие педагога: теоретический анализ возможности теории решения изобретательских задач // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 313–318. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-313-318>

#### Educator's Acmeological Development: Theoretical Analysis of the Possibility of Theory of Inventive Problem Solving

Victoria A. Shiryaeva

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: vicsasha@yandex.ru

The article analyses present-day state of the career development system and takes into account fundamentalization of education. The acmeological approach to the development of fundamental education is considered from the point of view of creating a spiritual product, i.e. solving professional problems. Productivity, where knowledge, competence, skill are compared with physical, mental, acmeological neoplasms in the traits of personalities of the participants in the educational process, is considered to be the main feature of fundamental education. New formations, which appear in the presence of certain factors, are subordinate to the development of the creative readiness of its subjects to a productive solution of problems. The article gives theoretical analysis of data related to integration of pedagogy and engineering methodology of invention, determined by the general orientation of the laws of development. The article analyses the integration directions of TRIZ (theory of inventive problem solving) education. Data regarding TRIZ as a recognized Russian technology of thought activity is presented in the study. The main components of TRIZ are listed from the point of view of its author – G. S. Altshuller. The purpose of the study is to determine the possibilities of structural components of TRIZ in the acmeological development of educators in the process of professional development. The hypothesis of the study is the suggestion that through solving professional problems containing a contradiction, based on the use of a simplified algorithm for solving inventive problems, the subjects of the educational process form a conscious progress to the acme-vertex. Practical implementation of training modules with the use of TRIZ components made it possible to draw a preliminary conclusion about the positive impact on the development of the subject of education in solving

professional problems containing a contradiction. The results of this study can be useful in the development of other additional career development programs.

**Keywords:** career development of higher education instructors, acmeological development, fundamental education, theory of inventive problem solving (TRIZ), professionalism.

#### References

1. Kuzmina N. V., Chupina V. A., Zharikova E. N. Akmeologicheskiye podkhody k razvitiyu fundamental'nogo obrazovaniya [Acmeological Approaches to the Development of Fundamental Education]. *Nauchnyy dialog* [Scientific Dialogue], 2015, no. 11 (47), pp. 212–227 (in Russian).
2. Shchedrovitskiy P. G. *Ocherki po filosofii obrazovaniya (stat'i i lektsii)* [Essays on Philosophy of Education (Articles and Lectures)]. Moscow, 1993. 154 p. (in Russian).
3. Rezikova O. V. Professional'no-lichnostnoye razvitiye pedagogov-muzykantov v protsesse povysheniya kvalifikatsii [Music Teachers' Professional-Personal Development in Process of Professional Development]. *Chelovek i obrazovaniye* [Man and Education], 2013, no. 2 (35), pp. 127–131 (in Russian).
4. Bocharova E. P., Artyukh A. K. O samorazvitiu produktivnoy kompetentnosti spetsialistov obrazovaniya [On Self-Development of Educational Specialists Productive Competence]. *Gumanitarnyye issledovaniya v Vostochnoy Sibiri i na Dal'nem Vostoke* [Humanities Research in the Russian Far East], 2011, no. 2, pp. 120–121 (in Russian).
5. Kuzmina N. V. *Akmeologicheskaya teoriya fundamental'nogo obrazovaniya* [Acmeological Theory of Fundamental Education]. St. Petersburg, 2012. 382 p. (in Russian).
6. Altshuller G. S. K istorii kursa po RTV – Sправка po kursu RTV (1982) [To History of Course on RTV – Reference to Course of RTV (1982)]. *Tekhnologii tvorchestva* [Technology of Creativity], 1998, no. 1, pp. 15–20 (in Russian).



7. Terekhova G. V. Psikhologicheskiye osobennosti osvoeniya kontseptsiy uchashchimisya na osnove teorii resheniya izobretatel'skikh zadach (TRIZ) [Psychological Features of Mastering Concepts by Students on Basis of Theory of Solving Inventive Problems (TRIZ)]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University], 2013, no. 3, pp. 153–160 (in Russian).
8. Utyomov V. V. Obshchiye podkhody k resheniyu tvorcheskikh zadach na osnove izobretatel'skikh tekhnologiy G. S. Al'tshullera (General Approaches to Solution of Creative Problems on Basis of Inventive Technologies by G. S. Altshuller). *Kontsept* (Scientific and Methodological Electronic Journal Konzept), 2014, no. 1 (yanvar'). Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14001.htm> (accessed: 30 June 2018) (in Russian).
9. Serkin V. P., Shtroo V. A. Teoriya resheniya izobretatel'skikh zadach vozvrashchayetsya v praktiku obucheniya personala [Theory of Inventive Problem Solving Returns to Practice of Personnel Training]. *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational Psychology], 2017, vol. 7, no. 1, pp. 119–123 (in Russian).
10. Gafitulin M. S. Iz Zolushki v Printsessu [From Cinderella to Princess]. *Tekhnologii tvorchestva* [Technology of creativity], 1998, no. 3, pp. 41–44 (in Russian).
11. Al'tshuller G. S., Zlotin B. L., Zusman A. V., Filatov V. I. *Poisk novykh idey: ot ozareniya k tekhnologii (Teoriya i praktika resheniya izobretatel'skikh zadach)* [Search for New Ideas: from Insight to Technology. Theory and Practice of Solving Inventive Problems]. Kishinev, 1989. 381 p. (in Russian)
12. Selyutskiy A. B. Istrebitel' zadach [Fighter of Tasks]. In: *Pravila igry bez pravil* [Rules of Game without Rules]. Petrozavodsk, 1989. P. 4 (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Shiryaeva V. A. Educator's Acmeological Development: Theoretical Analysis of the Possibility of Theory of Inventive Problem Solving. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4 (28), pp. 313–318 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-313-318>

---



# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 316.62

## ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ

М. А. Кленова

Кленова Милена Александровна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, milena\_d@bk.ru

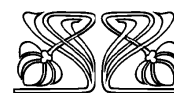
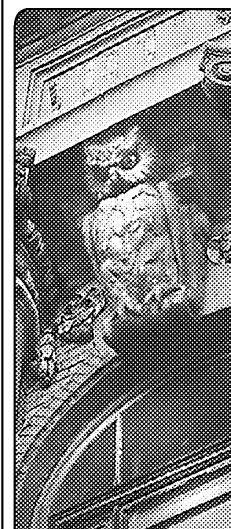
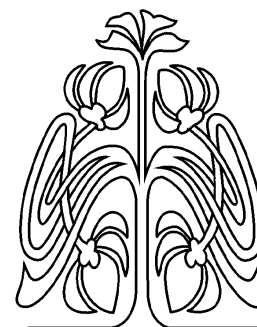
*Цель исследования*, представленного в статье, заключается в теоретическом обзоре статей, посвященных проблеме социальной активности и ее видов. Актуальность исследования социальной активности обусловлена необходимостью изучения психологических механизмов формирования, развития и форм ее проявления у молодежи в изменяющихся условиях социальной среды. Рассмотрены основные определения понятия социальной активности, представленные в междисциплинарном ракурсе. Новизна исследования заключается в изучении содержательной наполненности понятия социальной активности с подробным теоретическим анализом ее видов. Проведен теоретический обзор видов социальной активности. Изучены представления об альтруистической активности и волонтерской деятельности как видах социальной активности. Социально-политическая активность исследуется в контексте современных представлений о включенности молодежи в политическую жизнь общества. Интернет-сетевая активность как один из наиболее актуальных видов социальной активности изучается в контексте киберсоциализации. Предложены определение и основные отличительные особенности гражданской активности. Изучено представление о социально-экономической активности современной молодежи. Образовательно-развивающая, духовная и религиозная активность исследована в контексте современных научных представлений об этих видах социальной активности. Проведен теоретический обзор представлений о протестной, радикально-протестной и субкультурной активности молодежи. Намечены перспективы и возможности эмпирического исследования социальной активности молодежи. Обоснованы необходимость и научная значимость исследования взаимосвязи социальной активности с позиции системно-диахронического подхода, позволяющего выявить механизмы и детерминацию формирования и развития системы «личность–социальная среда». Выполненное теоретическое исследование позволяет раскрыть ряд перспектив дальнейшего эмпирического изучения социальной активности молодежи, связанного с построением схемы исследования видов социальной активности с учетом специфики ее проявления в современном обществе.

**Ключевые слова:** молодежь, деятельность, социальная активность, виды социальной активности, личностные качества, киберсоциализация, ценности.

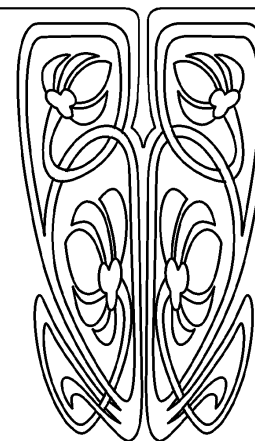
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-319-325>

### Введение

В психологии понятие личности рассматривается в контексте ее социальной природы. Развитие социальной составляющей в структуре личности дает возможность полноценного существования человека в социуме. Именно поэтому, говоря о социальной активности личности, мы делаем акцент на том, что именно активность является тем фактором, который обеспечивает включение человека в общество. Необходимо отметить, что процесс вхождения личности в общество связан не только с динамикой и содержательными характеристиками социума, но, прежде всего, с индивидуально-психологическими особенностями самой личности. Нельзя не отметить такую характеристику современной



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





социальной жизни как динамизм. Информационное пространство вокруг современного человека заставляет личность оперативно принимать решения, ориентироваться в сложных изменяющихся ситуациях, искать внутренние ресурсы, активно использовать весь накопленный социальный опыт. Особенно актуально эти вопросы встают, когда речь идет о современной молодежи. При рассмотрении молодежи не только как социально-демографической группы, но как субъекта социальной активности исследователям предоставляется возможность всестороннего изучения характера и личностных факторов социальной активности молодежи. Выстраивание теоретической системы исследования динамики и содержательных характеристик социальной активности с позиции социально-психологического изменения личности также позволит сформировать научно-практическое представление о прогнозировании социальных рисков, что в дальнейшем послужит теоретической базой для создания определенной системы социальной безопасности.

Социальная активность является предметом исследования ряда социально-гуманитарных направлений. С точки зрения социально-философской парадигмы, социальная активность понимается как внутреннее качество или состояние индивида, личности, социальной группы, социального сообщества, нацеленное на трансформацию природной и социальной среды [1]. Социальная активность рассматривается в трех уровнях: макро-, мезо- и микро. Субъектом социальной активности на микроуровне выступает личность, и в качестве предмета исследования изучается возможность трансформации индивидуальных характеристик в социальный уровень. Мезоуровень социальной активности предполагает изучение малых и средних социальных групп. С точки зрения социально-философского представления, данный уровень является наиболее значимым для дифференцирования, консолидации и закрепления социальных интересов и их переноса в пространство социума. Предметом изучения социальной активности на макроуровне выступают большие социальные группы, исторические сообщества [2]. Не менее важным, с точки зрения понимания феномена социальной активности, является социологический подход. В социологии социальная активность понимается как особая качественная характеристика личности, выражающаяся в поступках и действиях, направленная на укрепление, сохранение, разрушение, развитие каких-либо социальных порядков [3]. Данный подход не только отражает характеристику социального и общественного компонента социальной активности, но также делает акцент на личностной составляющей. В психологии социальная активность представляется как один из системообразующих факторов личности и характеризует человека с позиций ценности его для общества, других людей. Не

менее важной является функция социальной активности, которая позволяет личности проявить и укрепить свою жизненную позицию, реализовав себя в деятельности [4]. Таким образом, *целью* исследования является изучение теоретических представлений о социальной активности, ее форм и видов. *Гипотеза* исследования заключается в предположении, что социальная активность является сложным системообразующим фактором, в комплекс исследования которого необходимо включать изучение видов социальной активности, выделяемых нами на основе сфер общественной жизни (альтруистическая, досуговая, социально-политическая, интернет-сетевая, гражданская, социально-экономическая, образовательно-развивающая, духовная, религиозная, протестная, радикально-протестная, субкультурная).

### **Определение и виды социальной активности**

Социальная активность молодежи в прикладном аспекте изучается в контексте определенной социальной деятельности. При рассмотрении видов социальной активности в нашем последующем эмпирическом исследовании делается акцент на выделении конкретных видов деятельности, сопряженных с проявлением активности молодежи в различных сферах. Первый вид активности, изучаемый нами, – альтруистическая деятельность. В данном случае мы говорим о таких видах деятельности, как волонтерство и та деятельность, которая связана с проявлением бескорыстной помощи в различных социальных сферах. Волонтерство как социальное явление понимается как взаимопомощь, самопомощь, деятельность, осуществляемая добровольно на благо общества. В последнее время мы наблюдаем всплеск интереса со стороны молодежи к добровольчеству. В связи с этим в научной среде появляются работы, направленные на исследование психологических особенностей волонтерства. Особо интересны исследования, в которых добровольчество рассматривается как некий способ реализации ценностной ориентации молодежи [5]. Действительно, в том случае когда у молодого человека появляется инициатива для осуществления деятельности, которая позволяет самореализоваться, можно говорить об определенной аксиологической составляющей в альтруистической деятельности. С другой стороны, волонтерство является не только средством формирования ценностной ориентации, но и психологическим ресурсом формирования личности в целом. Это эмпирически доказано в работах О. В. Белоус, М. Л. Спириной, О. Н. Спириной. В частности, подтверждается тот факт, что возможность использовать коммуникативные, социальные, моральные составляющие альтруистической деятельности позволяет молодежи укрепить уверенность в собственных силах, узнать различные варианты стратегий реализации личностного роста [6]. Обращаясь к



психологическим детерминантам добровольческой деятельности, можно выделить различные их группы. Социально-психологические детерминанты включают в себя систему поощрения, особенности общественного внимания, социальное признание. Ко второй группе коммуникативно-деятельностных детерминант относятся все критерии, связанные с успешностью общения как деятельности. К личностным детерминантам относятся ценностно-смысловая сфера, потребность в заботе, принятии, эмпатии, самооценка. Таким образом, если говорить об альтруистической деятельности как социальной активности, в качестве предмета эмпирического исследования может выступать каждая из описанных выше групп детерминант – социально-психологических, коммуникативно-деятельностных, личностных.

Второй вид социальной активности, рассматриваемый нами, – досуговая деятельность. В ее содержание включаются такие формы деятельности, как путешествия, посещение спортивных клубов, общение с близкими, друзьями, шопинг, компьютерные игры, просмотр передач, хобби, чтение книг, журналов. Досуговая деятельность может рассматриваться и как способ творческой самореализации молодежи [7]. Этот фактор является одним из основных ресурсов деятельности, особенно когда мы говорим о молодежи.

Социально-политическая активность – третий из выделяемых нами видов социальной активности, предполагающий участие в деятельности политических партий, митингах, выборах. С точки зрения представлений о политической активности молодежи в контексте социально-психологического подхода необходимо отметить, что идентификация по признаку принадлежности молодого человека к определенной политической партии или течению в настоящее время имеет весьма условный характер. Тем не менее интерес к политике, гражданской позиции и глобальным политическим процессам, происходящим в современном мире, у молодежи все же есть, но по своей сути он носит пассивный характер. Об этом в своих исследованиях говорит М. С. Комарова [8]. Необходимо также понимать, что формирование активной гражданской и политической позиции со стороны молодежи есть результат не только внешних условий и той социальной среды, в которой молодой человек находится. Нельзя забывать и о внутренних детерминантах, являющихся основополагающими в структуре формирования социально-политической активности. В данном случае речь идет прежде всего о социально-психологических особенностях личности, например таких, как лидерство, социально-психологическая адаптивность, конформность. Именно поэтому, занимаясь эмпирическим исследованием социально-политической активности, прежде всего необходимо изучить перечисленные выше качества личности. Все это позволит в дальнейшем сформировать не только представление об уровне

политической активности молодежи, но и механизмы реализации общественно-политического потенциала современной молодежи.

Как отдельный вид социальной активности в нашем исследовании выделяется гражданская активность. Несмотря на взаимосвязь гражданской и политической активности, нам показалось целесообразным выделить в отдельную группу гражданской активности. Среди форм деятельности, относимых нами к данной группе, можно выделить военно-патриотические клубы, историческую реконструкцию, участие в митингах шествиях (Бессмертный полк, Первомай и пр.). При этом гражданская активность рассматривается как сфера самовыражения и самореализации, охватывающая весь спектр интересов молодежи [9]. Гражданская активность рассматривается как интенсивная деятельность людей, характеризующая общественные функции личности. Активная гражданская позиция определяется как осознанное стремление участвовать в общественной жизни, совершать действия, направленные на решение социальных проблем.

Интернет-сетевая активность как наиболее широко распространенный среди современной молодежи вид социальной активности изучается нами в контексте следующих видов деятельности: активное участие в различных сетевых группах и сообществах, использование своего аккаунта и общение на разных общественно доступных ресурсах (комментарии, репосты, собственные блоги и публикации, общение в мессенджерах и т. п.), открытое выражение собственного мнения и позиции в виртуальной среде (в социальных сетях, блогах, «Живом Журнале»), участие в интерактивных сюжетно-ролевых играх с коллективным взаимодействием. Расширение поля интернет- сетевого пространства, его количественно-качественное наполнение вызывает немалый интерес у молодого поколения. Современный мир немислим без Интернета. Именно поэтому в социальную психологию прочно входит новое понятие киберсоциализации. Киберсоциализация представляет собой социализацию личности в киберпространстве, это процесс развития самосознания личности, происходящий под влиянием информационных технологий [10]. Киберсоциализация является инновационным социально-психологическим феноменом современного общества. Она позволяет как мнимо, так и реально удовлетворять ряд потребностей современного человека – и физиологических (например, при заказе еды через Интернет), и экзистенциальных, и духовных. В то же время киберсоциализация выполняет и социальную функцию: социальные сети и различные сообщества помогают человеку в становлении собственной идентичности и формируют у него ощущение принадлежности к определенной социальной группе. Масштаб распространения киберпространства приводит к формированию нового вида потребности – потреб-



ности в «интернетизации» [11]. Эта потребность заключается в том, что современному человеку в повседневной жизни постоянно необходимо присутствие Интернета. Ситуации, в которых он лишается возможности быть «в сети», приводят к определенному рода фрустрации. Кроме того, существование в пространстве Интернета воспринимается личностью как безопасное, поскольку на сознательном и бессознательном уровне является «нереальным». Тем не менее, несмотря на мнимую безопасность, все чаще мы встречаем истории, в которых именно пребывание в киберпространстве приводит к серьезным проблемам как на психофизиологическом, так и на психологическом уровне. Рассматриваемая нами концепция социальной активности через интернет-сетевое пространство особенно актуальна в контексте современного общества.

Следующий вид социальной активности, рассматриваемый нами, – социально-экономическая активность. Она предполагает такие виды деятельности, как совмещение работы и учебы, участие в экономических объединениях, сетевой маркетинг и прочее. Данный вид активности мало изучен в социальной психологии, однако его значение в современном мире высоко. Экономическое самоопределение является одной из главных задач, стоящих перед молодым человеком. В исследовании А. А. Акбаровой показано, что экономическая активность молодежи взаимосвязана с позитивным нравственным восприятием денег, удовлетворенностью экономическим и социальным статусом [12].

Образовательно-развивающая активность включает следующие виды деятельности: участие в олимпиадах, научных конференциях, проектно-исследовательская деятельность, получение дополнительного образования, посещение кружков, спортивных секций и т. д. Данный вид социальной активности в большей степени, нежели остальные, подразумевает раскрытие интеллектуального потенциала личности. Образовательная активность и такие ее формы, как проектная деятельность, игровые технологии, технологии проблемного обучения, позволяют обеспечить необходимые условия для формирования и достижения конкретно поставленной цели. Практическая направленность на результат выступает основополагающей задачей в условиях образовательной активности молодого человека, что, в свою очередь, является значимым личностным ресурсом для социальной активности в целом. Еще одной не менее важной задачей образовательной активности, по мнению Л. А. Ладной, можно назвать обретение опыта самостоятельного общественного действия [13].

Духовная активность в нашем понимании предполагает деятельность, связанную с чтением художественной литературы, увлечение живописью, прикладным искусством и прочие формы деятельности, направленные на духовное развитие. Особенно интересно исследование

С. П. Макаровой, в котором подробно рассмотрена специфика читательской активности молодежи. В частности, дается объяснение причин снижения интереса к чтению у молодых людей. Кроме того, рассматривается качественная трансформация читательской активности, которая подразумевает снижение количества функций данной деятельности до досуговой (чтение носит исключительный развлекательный характер) и инструментально-функциональной (чтение несет функцию получения конкретной информации для учебы или работы) [14]. Эти функции, несмотря на свою необходимость и очевидность, тем не менее не включают такого важного компонента, как личностное развитие.

Религиозная активность как вид социальной активности предполагает действия, сопряженные с посещением религиозных организаций, храмов, участие в молодежных объединениях, носящих религиозный характер, и прочее. Среди психологических и социально-психологических причин религиозного поведения человека можно выделить следующие: страх смерти, страх болезни, страх наказания, чувство одиночества, желание чувствовать принадлежность не только к какой-то конкретной социальной группе, но к миру в целом. В последнее время в нашей стране наблюдается всплеск интереса к религиозной деятельности в различных конфессиях, о чем в своем исследовании говорит З. Н. Блягоз [15].

Протестная активность является особым видом социальной активности. В современном мире мы все чаще наблюдаем, что молодежь принимает активное участие в политической жизни страны. Существующие социальные проблемы и ощущение неопределенности породили запрос на политические перемены. Результатом стало зарождение протестных настроений в обществе, а именно в молодежной среде. Как и в любом другом виде социальной активности, в протестной деятельности первостепенными являются социально-психологические качества личности. К ним можно отнести склонность к риску, максимализм, конформизм и нонконформизм, стремление к лидерству, идентичность, эмоциональность и пр. По мнению А. Ш. Гусейнова, протест может рассматриваться как сложный интегральный социально-психологический феномен, который проявляется в конкретно-историческом контексте и вращается вокруг двух полюсов личности (конструктивного/деструктивного), а в результате – в протестных формах посредством определенного рода организованной субъектной активности и экзистенциального самоопределения [16]. Основным источником протестной активности, по мнению некоторых исследователей, является стойкое стремление к обретению идентичности. Принадлежность к социальной группе, имеющей протестные установки, обладающей потенциалом бунтарства и противопоставляющей себя социуму, – одна из ведущих потребностей



в подростковом возрасте. Возрастной кризис, связанный с обретением чувства взрослости, зачастую толкает молодого человека к поиску той референтной группы, которая будет противопоставлять себя обществу. Бунтарство, наличие авторитетного лидера, наложенные на социальные проблемы, порождают протестные настроения в современном обществе.

Еще одна форма социальной активности, рассматриваемая нами, – субкультурная активность. Она предполагает принадлежность и открытое выражение позиции любой из субкультур. При этом важно понимать, что современные подростковые и молодежные субкультуры претерпели качественное изменение по сравнению с теми субкультурами, которые мы наблюдали несколько десятилетий назад. С одной стороны, можно говорить о некотором снижении интереса к «традиционным» субкультурам, встречавшимся некоторое время назад (готы, эмо, хиппи и прочее), а с другой стороны – с уверенностью говорить не только о зарождении новых видов субкультурных направлений, но и об их перемещении из пространства реальной жизни в киберпространство (геймеры, гламур, «ванильки», фандом и прочее). Немаловажным в контексте изучения молодежных субкультур является исследование ценностной ориентации их специфики. Об этом в своем исследовании говорит И. В. Савченко [17].

Исследование социальной активности молодежи должно включать в себя всестороннее изучение форм и видов ее проявления в современном обществе. Необходимо комплексное, методологическое обоснование основного социально-психологического подхода к определению феномена социальной активности. На основе проведенного теоретического исследования можно сделать следующие выводы. Социальная активность является сложным системообразующим фактором, включающим в себя все проявления общественной жизни. Виды социальной активности должны рассматриваться и анализироваться в контексте определенной деятельности. В качестве методологической основы исследования взят оригинальный системно-диахронический подход к изучению механизмов и детерминант социальной активности личности и группы, базирующийся на ведущих принципах существующих научных направлений (комплексного, системного, субъектного, экпсихологического и др.) [18, 19]. Новизна методологического исследования заключается в научном знании о механизмах социальной активности личности и группы как динамического явления и особенностях ее базового побудительного механизма – диахронического рассогласования в системе «личность – среда». Для комплексного исследования социальной активности молодежи необходимо изучение ее личностных и социально-психологических детерминант. Таким обра-

зом, проведенное теоретическое исследование открывает новые возможности эмпирического изучения содержания, процессов, форм и видов социальной активности личности и группы.

**Благодарности и финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 18-18-00298).

#### Библиографический список

1. Ковтун Н. М. Интенсивность, уровни и формы социальной активности в контексте социально-философской методологии исследования // *Вестник Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 1. Гісторыя і археалогія. Філасофія. Паліталогія*. 2015. № 2 (197). С. 129–134.
2. Страдзе А. Э. Социальная активность в российском обществе : специфика проявления и критерии идентификации // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2013. № 4. С. 87–91.
3. Социологический энциклопедический словарь : на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / редактор-координатор академик РАН Г. В. Осипов. М., 2000. 488 с.
4. Ситаров В. А., Маралов В. Г. Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития) // *Знание. Понимание. Умение*. 2015. № 4. С. 164–176.
5. Бикметова Т. И. Волонтерство как способ реализации ценностных ориентаций молодежи // *Вестн. Нижегородской правовой академии*. 2016. № 8 (8). С. 11–12.
6. Белоус О. В., Спирина М. Л., Спирина О. Н. Волонтерство как психолого-педагогический ресурс личностного роста будущих педагогов // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2017. № 3. С. 13–19.
7. Савастына А. А. Досуговая деятельность студенческой молодежи как способ творческой самореализации личности // *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 4-1. С. 177–180.
8. Комарова М. С. Механизмы формирования и реализации общественно-политического потенциала российской молодежи : проблемы и интегративные условия // *Управленческое консультирование*. 2016. № 5 (89). С. 226–231.
9. Трофимова И. Н. Поколенческий фактор гражданской активности в российском обществе // *Социологическая наука и социальная практика*. 2015. № 2 (10). С. 5–17.
10. Чванова М. С., Анурьева М. С., Киселева И. А. Новые формы социализации студенческой молодежи в интернет-пространстве // *Вестн. Тамб. ун-та. Сер. Гуманитарные науки*. 2017. Т. 22, № 6 (170). С. 32–40.
11. Плеваков В. А. Киберсоциализация: социальное развитие и социальное воспитание современного человека // *Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2010. Т. 16, № 2. С. 15–18.
12. Акбарова А. А. Оценка денег и экономического статуса как фактор экономического самоопределения современной молодежи // *Психология в экономике и управлении*. 2014. № 1. С. 45–49.



13. Ладная Л. А., Фролова Е. В. Современные образовательные технологии и формирование социальной активности молодежи // Новое поколение. 2018. № 1 (15). С. 66–74.
14. Макарова С. П. Читательская активность современной молодежи // Научная мысль. 2016. № 3 (21). С. 33–35.
15. Блягоз З. Н. Религиозность современной молодежи : основные социальные причины возрождения // Вестн. Майкоп. гос. технол. ун-та. 2013. № 2. С. 155–158.
16. Гусейнов А. Ш. Генезис радикальной протестной активности личности // Армия и общество. 2015. № 2 (45). С. 114–120.
17. Савченко И. В. Ценностные ориентации и молодежные субкультуры как отражение кризиса гуманистического мировоззрения // Общество XXI века : итоги, вызовы, перспективы. 2014. № 3. С. 64–69.
18. Шамионов Р. М. Социализация личности : системно-диахронический подход // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 27. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/782-shamionov27.html> (дата обращения: 23.05.2018).
19. Бочарова Е. Е. Современные тренды содержательных методов анализа процесса социализации личности // Современные исследования социальных проблем. 2013. № 9. С. 58. URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2013/9/bocharova.pdf> DOI: <http://doi.org/10.12731/2218-7405-2013-9-59> (дата обращения: 23.05.2018).

#### Образец для цитирования:

Кленова М. А. Проблемы и перспективы исследования социальной активности молодежи // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 319–325. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-319-325>

#### Problems and Perspectives of the Study of Young People's Social Activity

Milena A. Klenova

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya Str., 410012, Saratov, Russia  
E-mail: [milena\\_d@bk.ru](mailto:milena_d@bk.ru)

The purpose of the study presented in the article is to give a theoretical review of articles devoted to the problem of social activity and its types. The urgency of the study of social activity is conditioned by the need to study psychological mechanisms of formation, development and forms of its manifestation in young people under the changing conditions of the social environment. The article presents the main definitions of the notion of social activity from the interdisciplinary perspective. The novelty of the investigation is to study the substantial completeness of the notion of social activity with a detailed theoretical analysis of the types of social activity. We carried out theoretical review of the types of social activity. The notions of altruistic activity and volunteer activity as types of social activity have been studied. Socio-political activity is viewed within the context of modern concepts regarding young people's inclusion into political life of the society. Internet and network activity as one of the most urgent types of social activity is studied within the context of cyber socialization. The author suggests the definition and major features of civil activity. We studied the concept of social and economic activity of the modern youth. Educational and developmental, spiritual and religious activities were investigated within the context of modern scientific ideas regarding these types of social activity. A theoretical review of the ideas about the protest, radical protest and subcultural activity of young people was carried out. Prospects and possibilities of the empirical research of social activity of young people are outlined in the article. The study substantiates the necessity and scientific significance of the research of interrelation between social activity from the standpoint of the system-diachronic approach that allows to reveal the mechanisms and determination of the formation and the development of the «personality-social environment» system. The performed theoretical research makes it possible to reveal a number of perspectives for further empirical study of the social activity of young people

associated with the construction of a scheme for the study of types of social activity, taking into account the specifics of its manifestation in the modern society

**Keywords:** young people, activity, social activity, types of social activity, personal qualities, cyber socialization, values.

**Acknowledgments:** This work was supported by the Russian Science Foundation (project No. 18-18-00298).

#### References

1. Kovtun N. M. Intensivnost', urovni i formy social'noj aktivnosti v kontekste social'no-filosofskoy metodologii issledovaniya [Intensity, levels and forms of social activity in the context of socio-philosophical research methodology]. *Vesnik Grodzenskaga dzyarzhaynaga yuniversitehta imya Yanki Kupaly. Seryia 1. Gistoryya i arheologiya. Filasofiya. Palitalogiya* [Vesnik of Yanka Kupala State University of Grodno, Series 1. History and Archaeology. Philosophy. Political Science], 2015, no. 2 (197), pp. 129–134.
2. Stradze A. E. Social'naya aktivnost' v rossiiskom obshchestve: specifika proyavleniya i kriterii identifikatsii [Social activity in Russian society: the specifics of manifestation and identification criteria]. *Gumanitarnye, social'no-ehkonomicheskie i obshchestvennye nauki* [Humanities, Social-economic and Social Sciences], 2013, no. 4, pp. 87–91 (in Russian).
3. *Sociologicheskii ehnciklopedicheskii slovar': na russkom, anglijskom, nemeckom, francuzskom i cheshskom yazykah* (Sociological Encyclopedic Dictionary: in Russian, English, German, French and Czech). Redaktor-koordinators akademik RAN G. V. Osipov. Moscow, 2000. 488 p.
4. Sitarov V. A., Maralov V. G. Social'naya aktivnost' lichnosti (urovni, kriterii, tipy i puti ee razvitiya) [Social activity of the individual (levels, criteria, types and ways of its development)]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill], 2015, no. 4, pp. 164–176 (in Russian).
5. Bikmetova T. I. Volonterstvo kak sposob realizatsii cen-





- nostnyh orientatsiy molodezhi [Volunteering as a way to realize the value orientations of young people]. *Vestnik Nizhegorodskoy pravovoy akademii* [Bulletin of the Nizhny Novgorod Law Academy], 2016, no. 8, pp. 11–12 (in Russian).
6. Belous O. V., Spirina M. L., Spirina O. N. Volonterstvo kak psihologo-pedagogicheskiy resurs lichnostnogo rosta budushchih pedagogov [Volunteering as a psychological and pedagogical resource for the personal growth of future teachers]. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*, 2017, no. 3, pp. 13–19 (in Russian).
  7. Savast'ina A. A. Dosugovaya deyatel'nost' studencheskoy molodezhi kak sposob tvorcheskoy samorealizatsii lichnosti [Leisure activity of student youth as a way of creative self-realization of personality]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* [Modern high technologies], 2016, no. 4-1, pp. 177–180 (in Russian).
  8. Komarova M. S. Mekhanizmy formirovaniya i realizatsii obshchestvenno-politicheskogo potentsiala rossiyskoy molodezhi: problemy i integrativnye usloviya [Mechanisms of formation and realization of social and political potential of Russian youth: problems and integrative conditions]. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie* [Administrative Consulting], 2016, no. 5 (89), pp. 226–231 (in Russian).
  9. Trofimova I. N. Pokolencheskiy faktor grazhdanskoy aktivnosti v rossiyskom obshchestve [The Generation Factor of Civic Engagement in Russian Society]. *Sociologicheskaya nauka i social'naya praktika* [Sociological Science and Social Practice], 2015, no. 2 (10), pp. 5–17 (in Russian).
  10. Chvanova M. S., Anur'eva M. S., Kiseleva I. A. Novye formy socializatsii studencheskoy molodezhi v internet-prostranstve [New forms of socialization of student youth in the Internet space]. *Vestnik Tambovskogo universiteta, Ser. Gumanitarnye nauki* [Bulletin of Tambov University. Ser. The humanities], 2017, vol. 22, no. 6 (170), pp. 32–40 (in Russian).
  11. Pleshakov V. A. Kibersocializatsiya: social'noe razvitiye i social'noe vospitanie sovremenno go cheloveka [Cybersocialization: social development and social education of modern man]. *Vestn. Kostrom. gos. un-ta, Ser. Pedagogika. Psikhologiya. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Ser. Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2010, vol. 16, no. 2, pp. 15–18 (in Russian).
  12. Akbarova A. A. Ocenka deneg i ehkonomicheskogo statusa kak faktor ekonomicheskogo samoopredeleniya sovremennoy molodezhi [Evaluation of money and economic status as a factor in the economic self-determination of modern youth]. *Psikhologiya v ehkonomike i upravlenii* [Psychology in Economics and Management], 2014, no. 1, pp. 45–49 (in Russian).
  13. Ladnaya L. A., Frolova E. V. Sovremennyye obrazovatel'nye tekhnologii i formirovaniye social'noy aktivnosti molodezhi [Modern educational technologies and the formation of social activity of young people]. *Novoe pokolenie* [New generation], 2018, no. 1 (15), pp. 66–74 (in Russian).
  14. Makarova S. P. Chitatel'skaya aktivnost' sovremennoy molodezhi [Reader Activity of Modern Youth]. *Nauchnaya mysl'* [Scientific thought], 2016, no. 3 (21), pp. 33–35 (in Russian).
  15. Blyagoz Z. N. Religioznost' sovremennoy molodezhi: osnovnye social'nye prichiny vozrozhdeniya [Religiousness of modern youth: the main social causes of revival]. *Vestn. Maykop. gos. tekhnol. un-ta* [Bulletin of Maikop State Technological University], 2013, no. 2, pp. 155–158 (in Russian).
  16. Gusejnov A. Sh. Genezis radikal'noy protestnoy aktivnosti lichnosti [Genesis of radical protest activity of personality]. *Armiya i obshchestvo* [Army and Society], 2015, no. 2 (45), pp. 114–120 (in Russian).
  17. Savchenko I. V. Cennostnye orientatsii i molodezhnye subkul'tury kak otrazheniye krizisa gumanisticheskogo mirovozzreniya [Value orientations and youth subcultures as a reflection of the crisis of the humanistic worldview]. *Obshchestvo XXI veka: itogi, vyzovy, perspektivy* [Society of the XXI century: results, challenges, prospects], 2014, no. 3, pp. 64–69 (in Russian).
  18. Shamionov R. M. Socializatsiya lichnosti: sistemno-diahronicheskiy podhod (Socialization of personality: systematic-diachronic approach). *Psikhologicheskie issledovaniya* (Psikhologicheskie Issledovaniya), 2013, vol. 6, no. 27. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/782-shamionov27.html> (accessed: 13 May 2018) (in Russian).
  19. Bocharova E. E. Sovremennyye trendy sodержatel'nykh metodov analiza protsesssa sotsializatsii lichnosti (Contemporary trends of meaningful methods of the person's socialization process' analysis). *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem* (Modern Research of Social Problems), 2013, no. 9, p. 58. Available at: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2013/9/bocharova.pdf> DOI: <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2013-9-59> (accessed 23 May 2018) (in Russian).

**Cite this article as:**

Klenova M. A. Problems and Perspectives of the Study of Young People's Social Activity. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4 (28), pp. 319–325 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-319-325>



# ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 316.62

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ДИСКРИМИНАЦИОННЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК, СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ

Р. М. Шамионов, М. В. Григорьева

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, shamionov@mail.ru

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, grigoryevamv@mail.ru

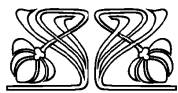
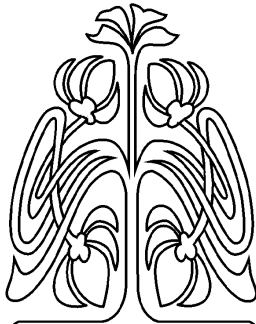
Дискриминационные установки, распространенные в обществе, тормозят социальное, культурное, экономическое развитие. Они являются существенным фактором риска в системе межличностных и социальных отношений. Поэтому анализ детерминант дискриминационных установок личности и групп является важным для научного объяснения и разработки практических рекомендаций в области социального управления и риск-менеджмента. Цель данного исследования – анализ взаимосвязей дискриминационных установок и социально-демографических характеристик, социально-политических и социально-экономических предпочтений личности. В исследовании приняли участие 212 человек (средний возраст составляет  $28,9 \pm 11,2$  года, 36% из них мужчины). Использованы разработанные авторами анкета, шкалы дискриминационных установок, социально-политических и социально-экономических установок, шкала субъективного экономического благополучия В. А. Хашченко. Все шкалы проверены на содержательную валидность и надежность. Показано, что социально-демографические характеристики по-разному связаны с дискриминационными установками (доход и возраст в основном позитивно связаны с рядом установок, а образование – негативно). Важнейшим фактором проявлений дискриминационных установок по различным признакам является приверженность этнической группе. Выявлено, что социально-экономические установки в меньшей степени, чем социально-политические, связаны с дискриминационными установками. Социально-экономические установки связаны с дискриминацией по экономическому признаку (лица с высоким доходом) и персонализированному политическому (политики). Дискриминационные установки по различным признакам дискриминации (язык, поведение, миграция и пр.) обусловлены недовольством политическими процессами, предпочтением «сильной» власти, активной гражданской позицией, а также низкой оценкой перспектив реализации своих культурных, национальных, религиозных интересов в России.

**Ключевые слова:** личность, дискриминационная установка, социально-политические установки, социально-экономические установки.

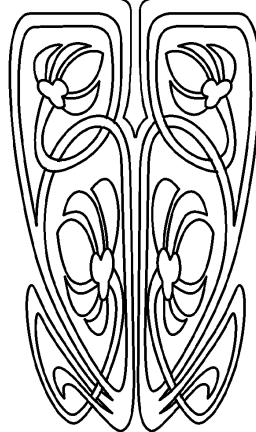
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-326-332>

### Введение

Дискриминационные установки становятся важным фактором межличностного и межгруппового взаимодействия в современных условиях общественных отношений. Они способны в значительной степени тормозить налаживание общественного консенсуса для формирования условий комфортного бытия, субъективного благополучия представителей различных сообществ и в целом социально-



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





экономическое развитие различных регионов. Это требует научного анализа и объяснения не только оснований, но и различных детерминант дискриминационных установок, что позволит минимизировать соответствующие риски в обществе.

Социально-политические и социально-экономические предпочтения личности не только свидетельствуют об определенной жизненной позиции, но и характеризуют устремления личности, ее удовлетворенность или неудовлетворенность текущей жизненной ситуацией в этих сферах. Поэтому установление их взаимосвязи с дискриминационными установками представляет важное научное знание, позволяющее оценить характер регуляции поведения в этой сфере.

Современные исследования устанавливают связь между дискриминационными установками и религиозностью [1, 2], идеологическими установками [2], имеются данные о межпоколенческой передаче этнических предрассудков [3], ситуативных факторов получаемой информации и ее соответствием представлениям о мире [4, 5], доверии и тревоге [6]. Наконец, рядом современных исследований устанавливаются возможности снижения дискриминационных установок посредством различного воздействия на их носителей – педагогического вмешательства с использованием специально созданного фильма [7], использования ностальгии для уменьшения предрассудков по отношению к иммигрантам [8], использования концепции «инклюзивность для всех» [9], прямых и непрямых контактов [10] и т. д.

В результате исследований, проведенных группой авторов [1], выяснилось, что вера в Бога связана с избеганием неопределенности и усиливает предрассудки в отношении групп, разрушающих ценности, но одновременно повышает позитивное отношение к группам с непротиворечащими ценностями.

Дискриминационные установки в отношении мигрантов (просителей убежища) могут быть связаны с демографическими характеристиками (возраст, пол, образование, религиозная принадлежность, политическая ориентация, национальная идентификация) и идеологическими установками (правый авторитаризм, ориентация на социальное доминирование, принципы социальной справедливости), как показано в исследовании [2]. Выявлено, что мужчины с невысоким уровнем образования консервативны в политическом отношении, а высокая национальная идентификация связана с более негативными отношениями. Кроме того, рост правого авторитаризма и ориентация на социальное доминирование, а также снижение принципов социальной справедливости тоже были связаны с более негативными отношениями.

Г. К. Триандис писал, что в коллективистских культурах гораздо терпимее относятся к

агрессии высокостатусных членов ин-группы, чем низкостатусных или членов аут-группы [11]. Автор также приводит данные о связи дефицита ресурсов и формирования более агрессивной культуры [11, с. 268], что, например, можно наблюдать на уровне малых государств Восточной Европы – проявления непредсказуемых природных катаклизмов влияет на общий уровень недоверия в обществе, то же самое обнаруживалось и в случае непредсказуемости социальных событий. Неравенство возможностей связано с вероятностью фрустраций, что также может привести к агрессии [11, с. 271]. Наконец, экономический статус, как показано в исследовании Г. К. Триандиса, также связан с вероятностью фрустрации [11, с. 273]. Все эти данные свидетельствуют о необходимости более пристального внимания исследователей к вопросам социально-политической и экономико-политической детерминации дискриминационных установок.

Д. Майерс считает, что дискриминационные установки в большом количестве случаев порождаются соответствующим поведением, включая насилие [12]. Иначе говоря, по мысли А. Г. Асмолова, предубеждения – это операциональные установки, которые связаны с решением задач в ситуации межгрупповых отношений [13]. Они «помогают», упрощая их и создавая условия для явного или мнимого одностороннего выигрыша в конкурентной среде. Очевидно, в зависимости от степени и качества конкуренции, определяемой уровнем социально-экономического развития общества, возможны разные проявления предубеждений и, соответственно, дискриминационных установок – от констатации отношения до конкретных проявлений на поведенческом уровне.

Необходимо отметить, что исследователи предрассудков, от Г. Олпорта [14] и до современных психологов, ставят в основу формирования дискриминационных установок прежде всего социальное неравенство, исходя из которого дискриминация распространяется на представителей менее защищенных групп. В одном из весьма примечательных исследований в этом плане Fiske и ее коллег показано [15], что американцы уважают представителей часто дискриминируемых групп – выходцев из Азии, афроамериканцев, женщин и др., – но не симпатизируют им. Симпатия же распространяется на тех, кто смирился со своим более низким статусом. Эти данные весьма примечательны тем, что смирившиеся со своим низким статусом не могут конкурировать за более высокий статус и им «прощаются» их особенности. Связаны ли дискриминационные установки с экономическим статусом человека и его политическими предпочтениями? Связаны ли дискриминационные установки с политической системой в стране проживания? Такие вопросы возникают сегодня к науке.



Цель данного исследования состоит в изучении взаимосвязи дискриминационных установок личности и социально-демографических характеристик, социально-политических и социально-экономических предпочтений. Мы *предположили*, что определенные характеристики дискриминационных установок могут быть связаны с субъективным экономическим статусом личности, с ее политическими и экономическими установками.

### Организация и методы исследования

В исследовании приняли участие 217 человек, средний возраст  $M = 28,9$ ;  $SD = 11,2$  (мужчин – 36%), женаты/замужем – 64,5%, неженаты/не замужем – 27%, другое – 7,8%; проживают в селе 22%, в малом городе – 12%, в большом городе – 63%; средний доход пропорционально распределен по всей выборке от минимального (до 10 000 руб.) до высокого (31 000–40 000), доля лиц, обладающих доходом больше 41 000 руб. на члена семьи, составляет 4,6%.

Среди методик использованы разработанные авторами шкалы, направленные на измерение социально-политических и социально-экономических установок с размерностью 7 единиц, включающие утверждения о демократии, централизации власти, гражданском волеизъявлении, перспективах достижения профессиональных и карьерных, культурных и религиозных целей и др. Использована методика В. А. Хашенко – опросник «Субъективное экономическое благополучие» [16], предполагающий оценку субъективного экономического благополучия по ряду шкал (экономический оптимизм–пессимизм; текущее благосостояние семьи; финансовая депривированность; субъективная адекватность дохода; экономическая тревожность). Кроме того, использовались шкалы на оценку дискриминационных установок с размерностью 5 единиц (совершенно неверно – совершенно верно), в соответствии с которыми выявлялись дискриминационные отношения к представителям различных групп, а также сфера дискриминации (труд, учеба, спорт, фитнес и т. п.). Все шкалы прошли конструктивную валидизацию, определялась согласованность с помощью критерия альфа Кронбаха.

Содержательная валидность, характеризующая степень соответствия шкал диагностируемой области (дискриминационных установок и социально-политических и социально-экономических установок), определялась путем экспертных оценок. Четырем экспертам (психологам СГУ, продолжительное время занимающимся проблемой аттитудов) было предложено оценить утверждения на предмет их соответствия исследуемому феномену по четырехбалльной шкале (0 – не соответствует совсем, 1 – скорее не соответствует, 2 – скорее соответствует, 3 – абсолютно соответствует). По результатам работы экспертной груп-

пы был получен средний балл для каждой шкалы, который, наряду с иными критериями, учитывался при отборе шкалы для опроса. Средний балл варьировал от 2,3 до 2,5 балла. Для установления надежности шкал использовался коэффициент  $\alpha$  Кронбаха. Результаты теста Кронбаха дали удовлетворительные показатели, варьирующие от 0,72 до 0,86.

### Результаты и их обсуждение

Обнаружена значимая корреляционная взаимосвязь выраженности дискриминационных установок личности с социально-демографическими характеристиками. Так, с увеличением возраста респонденты в большей степени склонны делать замечания представителям той группы, к которой испытывают предубеждение, и ограничивать их активность, считая при этом, что они должны вести себя в меньшей степени не-принужденно и свободно ( $r = 0,23$  при  $p < 0,01$ ). При этом сила дискриминационных установок связана в первую очередь с необычным поведением представителей дискриминируемых групп ( $r = 0,201$  при  $p < 0,01$ ).

С увеличением возраста усиливаются дискриминационные установки по отношению к лицам с нетрадиционным сексуальным поведением ( $r = 0,313$  при  $p < 0,01$ ) и к лицам с высокими доходами ( $r = 0,227$  при  $p < 0,01$ ). Возможно, эту взаимосвязь можно объяснить другим содержанием социализации более старших поколений, когда несколько десятилетий назад осуждались нетрадиционные формы поведения, а стремление к высоким доходам было выражено не так ярко, как в настоящее время. Возможно также, что дискриминационные установки по отношению к лицам с высокими доходами связаны у старших поколений со снижением активности в профессиональной деятельности и снижением их собственных доходов.

С увеличением возраста снижается напряженность дискриминационных установок по отношению к тем, кто делает что-то хуже или лучше ( $r = -0,145$  и  $-0,139$  соответственно при  $p < 0,05$ ), а более молодым респондентам свойственно возрастание предубеждений и неприязни по отношению к этим группам. Это связано, очевидно, с более напряженной конкуренцией среди молодежи в области профессионального труда, когда недостаток профессионального опыта может стать причиной невостребованности человека на рынке труда и тревоги по этому поводу. С возрастом и накоплением жизненного и профессионального опыта тревога несколько снижается, исчезает само основание для дискриминации и неприязни, по которому взрослые люди сравнивают свои умения с умениями окружающих.

Уровень образования снижает дискриминационные установки по отношению к мигрантам ( $r = -0,138$  при  $p < 0,05$ ), людям, достигшим



большого ( $r = -0,14$  при  $p < 0,05$ ), коллегам по работе ( $r = -0,144$  при  $p < 0,05$ ) и партнерам по межличностному общению ( $r = -0,153$  при  $p < 0,05$ ). Очевидно, чем выше уровень образования, тем человек в меньшей степени испытывает конкуренцию в профессиональной деятельности, в большей степени уверен в своих силах, не опасается, что приезжие из других стран могут составить ему конкуренцию на рынке труда. Видно также, что возрастает толерантность к людям в межличностном общении, возможно, за счет более полной и адекватной картины мира на основе широких гуманитарных знаний.

Величина среднего дохода на члена семьи прямо связана у респондентов с выраженными дискриминационными установками, предубеждениями и неприязнью к детям и подросткам ( $r = 0,192$  при  $p < 0,01$ ), представителям иных религий ( $r = 0,156$  при  $p < 0,05$ ), представителям противоположного пола ( $r = 0,169$  при  $p < 0,05$ ), многодетным семьям ( $r = 0,273$  при  $p < 0,01$ ). Возможно, сила дискриминационных установок и неприязнь к перечисленным группам объясняется восприятием их респондентами как людей, требующих заботы, материальных вложений, как иждивенцев, которые постоянно или длительное время требуют оттока заработанных собственных денежных средств. Представители же иных религий воспринимаются в большей степени нетолерантно теми, у кого доход больше, возможно, за счет прагматического подхода к жизни, когда в аспекте получения практически полезных результатов представители иных религий не нужны.

Наибольшее количество корреляционных взаимосвязей получено между силой дискриминационных установок и силой этнических чувств. Усиление этнических чувств связано с увеличением предубеждения и неприязни к тем, кто говорит на чужом языке ( $r = 0,163$  при  $p < 0,05$ ), к бомжам ( $r = 0,148$  при  $p < 0,05$ ), людям с физическими недостатками, инвалидам ( $r = 0,191$  при  $p < 0,01$ ), людям с психическими расстройствами ( $r = 0,213$  при  $p < 0,01$ ), к лицам с нетрадиционным сексуальным поведением ( $r = 0,157$  при  $p < 0,05$ ), детям и подросткам ( $r = 0,135$  при  $p < 0,05$ ), жертвам преступлений ( $r = 0,186$  при  $p < 0,01$ ), людям, физически непривлекательным ( $r = 0,213$  при  $p < 0,01$ ), другой социальной общности (уровня, статуса) ( $r = 0,158$  при  $p < 0,05$ ), тем, кто имеет высокие доходы ( $r = 0,159$  при  $p < 0,05$ ), коллегам по работе ( $r = 0,139$  при  $p < 0,05$ ), соседям ( $r = 0,169$  при  $p < 0,05$ ). Очевидно, предубеждение в этом случае имеет разные, довольно широкие психологические основания, и по отношению к разным группам у респондентов с сильными этническими чувствами в качестве этих оснований может выступать чувство неприятия среди представителей своего этноса негативных явлений (например, по отношению к бомжам, жертвам преступлений, людям с физическими и психическими отклонениями), чувство этноцентризма или национализма

(например, по отношению к носителям чужого языка), выраженное чувство социальной несправедливости, связанное с включением в этническую группу (например, по отношению к детям, подросткам, представителям другого социального статуса, тем, у кого высокие доходы). Сильные этнические чувства и переживания, связанные с включением в этническую группу, определяют напряженные сферы дискриминации – это работа и соседство. Именно в этих сферах люди с сильными этническими переживаниями и осознанием своей принадлежности к определенному этносу не хотят видеть представителей перечисленных выше групп.

Дискриминационные установки личности взаимосвязаны с ее социально-политическими представлениями и предпочтениями. Наличие и сила дискриминационных установок связаны с недовольством политическими процессами, происходящими в стране за последние пять лет ( $r = 0,188$  при  $p < 0,01$ ), с низкой оценкой работы правительства по адаптации мигрантов к жизни в России ( $r = 0,226$  при  $p < 0,01$ ) и того, что делается правительством России, чтобы облегчить жизнь обездоленным ( $r = -0,162$  с учетом обратной шкалы при  $p < 0,05$ ). Предпочтение сильной централизованной власти связано с ростом дискриминационных установок по отношению к иностранным студентам ( $r = -0,206$  с учетом обратной шкалы при  $p < 0,01$ ), проявлением дискриминационных установок в поведении ( $r = -0,268$  с учетом обратной шкалы при  $p < 0,01$ ) и осуждением свободного поведения дискриминируемых групп ( $r = -0,18$  с учетом обратной шкалы при  $p < 0,01$ ).

Среди признаков, по которым дискриминируются группы, в большей степени с социально-политическими представлениями связаны чужой язык и необычное поведение. По этим признакам, скорее всего, возникают предубеждения, если человека не устраивают политические процессы, происходящие в стране последние пять лет ( $r = 0,291$  и  $0,217$  соответственно при  $p < 0,01$ ), или низко оценивается работа правительства по облегчению жизни обездоленным ( $r = -0,162$  и  $-0,168$  соответственно при  $p < 0,05$ ).

В большей степени социально-политические установки связаны с предубеждением и неприязнью к представителям иных религий и политическим деятелям. Дискриминационные установки по отношению к представителям иных религий связаны с представлением о том, что России не нужна сильная централизованная власть ( $r = 0,201$  при  $p < 0,01$ ), с готовностью к активному протесту против каких-либо явлений в жизни страны, если они касаются человека лично ( $r = 0,181$  при  $p < 0,01$ ), и с низкой оценкой перспектив реализации своих культурных, национальных, религиозных интересов в России ( $r = -0,185$  с учетом обратной шкалы при  $p < 0,01$ ). Предубеждение по отношению к политикам связано с низкой оценкой их работы с бедными



группами населения ( $r = 0,165$  при  $p < 0,05$ ), активной гражданской позицией в отношении выборов в органы власти ( $r = 0,137$  при  $p < 0,05$ ) и протестными установками участников исследования ( $r = 0,203$  при  $p < 0,01$ ).

Социально-экономические представления и установки личности в меньшей степени связаны с дискриминационными установками, чем социально-политические. Велико количество взаимосвязей социально-экономических представлений с дискриминационными установками и предубеждением по отношению к людям с высокими доходами и политикам. Все значимые взаимосвязи обратные, что свидетельствует о том, что основой предубеждения к этим группам являются низкий экономический оптимизм ( $r = -0,355$  и  $-0,222$  соответственно), невысокое благосостояние в настоящий момент ( $r = -0,286$  и  $-0,232$  соответственно), экономическая тревожность ( $r = -0,248$  и  $-0,226$  соответственно).

### Заключение

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить значимую взаимосвязь силы дискриминационных установок с социально-демографическими характеристиками, социально-политическими и социально-экономическими установками и предпочтениями:

– с увеличением возраста усиливаются дискриминационные установки к лицам с нетрадиционным сексуальным поведением и тем, у кого высокие доходы, при этом дискриминационные установки, скорее, проявляются внешне, в поведении в форме осуждения необычного поведения других и высказывания замечаний; с увеличением возраста снижается напряженность дискриминационных установок по отношению к тем, кто делает что-то хуже или лучше, а более молодым респондентам свойственно возрастание предубеждения и неприязни по отношению к этим группам;

– высокий уровень образования снижает дискриминационные установки и предубеждение по отношению к представителям других групп, среди которых выделяются мигранты, люди, достигшие большего, и коллеги по работе; повышает толерантность к людям в межличностном общении за счет более полной и адекватной картины мира на основе широких гуманитарных знаний;

– наибольшее количество корреляционных взаимосвязей получено между силой дискриминационных установок и силой этнических чувств; усиление этнических чувств связано с увеличением предубеждения и неприязни практически ко всем группам, что является психологической основой социального напряжения в обществе;

– основой формирования предубеждения являются социально-политические и социально-экономические установки и предпочтения,

среди которых выделяются недовольство работой правительства, политическими процессами, происходящими в стране за последние пять лет, и готовность к активному протесту против того, что не устраивает.

**Благодарности и финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-00094 А).

### Библиографический список

1. Sekerdey M., Kossowska M., Czernatowicz-Kukuczka A. Uncertainty and prejudice : The role of religiosity in shaping group attitudes // European journal of social psychology. 2018. Vol. 48, № 2. P. 91–102.
2. Anderson J., Ferguson R. Demographic and ideological correlates of negative attitudes towards asylum seekers: A meta-analytic review // Australian journal of psychology. 2018. Vol. 70, № 1. P. 18–29.
3. Pirchio S., Passiatore Y., Panno A., Maricchiolo F., Carrus G. A Chip off the Old Block: Parents' Subtle Ethnic Prejudice Predicts Children's Implicit Prejudice // Frontiers in psychology. 2018. Vol. 9. P. 110.
4. Ching B. H.-H., Xu J. T. The Effects of Gender Neuroessentialism on Transprejudice : An Experimental Study // Sex roles. 2018. Vol. 78, № 3–4. P. 228–241.
5. Dunwoody P. T., McFarland S. G. Support for Anti-Muslim Policies : The Role of Political Traits and Threat Perception // Political psychology. 2018. Vol. 39, № 1. P. 89–106.
6. Delgado N., Arino E., Betancor V., Rodríguez-Pérez A. Intergroup trust and anxiety : The two sides of stigma towards people with Down syndrome // Anales de psicología. 2018. Vol. 34, № 1. P. 117–122.
7. McDermott D. T., Brooks A. S., Rohleder P., Blair K. L. Ameliorating trans negativity : assessing the immediate and extended efficacy of a pedagogic prejudice reduction intervention // Psychology & Sexuality. 2018. Vol. 9, № 1. P. 69–85.
8. Gravani M., Soureti A., Stathi S. Using nostalgia to reduce prejudice toward immigrants // European journal of social psychology. 2018. Vol. 48, № 2. P. 168–174.
9. Brannon T. N., Carter E. R., Murdock-Perriera L. A., Higginbotham G. D. From Backlash to Inclusion for All: Instituting Diversity Efforts to Maximize Benefits Across Group Lines // Social issues and policy review. 2018. Vol. 12, № 1. P. 57–90.
10. Husnu S., Mertan B., Cicek O. Reducing Turkish Cypriot children's prejudice toward Greek Cypriots: Vicarious and extended intergroup contact through storytelling // Group processes & Intergroup relations. 2018. Vol. 21, № 1. P. 178–192.
11. Триандис Г. К. Культура и социальное поведение. М., 2007. 382 с.
12. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 2002. 512 с.
13. Асмолов А. Г., Ковальчук М. А. О соотношении понятия установки в общей и социальной психологии // Теоретические и методологические проблемы социальной



- психологии / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой. М., 1977. С. 143–163.
14. Allport G. W. The nature of prejudice. Cambridge : Mass., 1954. 204 p.
15. Fiske S. T., Xu J., Cuddy A., Glick P. (1999). (Dis)respecting versus (dis)liking: Status and interdependence predict ambivalent stereotypes of competence and warmth // *Journal of Social Issues*. 1999. № 55. P. 473–491.
16. Хащенко В. А. Субъективное экономическое благополучие и его измерение : построение опросника и его валидизация // *Экспериментальная психология*. 2011. № 1. С. 106–127.

#### Образец для цитирования:

Шамионов Р. М., Григорьева М. В. Взаимосвязь дискриминационных установок личности и социально-демографических характеристик, социально-политических и социально-экономических предпочтений // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 326–332. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-326-332>

#### Interconnection between Discriminatory Attitudes of an Individual and Socio-Demographic Characteristics, Socio-Political and Socio-Economic Preferences

Rail M. Shamionov

ORCID: <https://0000-0001-8358-597X>  
Saratov State University  
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: shamionov@mail.ru

Marina V. Grigorieva

ORCID: <https://0000-0003-2541-2186>  
Saratov State University  
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: grigoryevamv@mail.ru

Discriminatory attitudes, which are common for the society, inhibit social, cultural, and economic development. It is a significant risk factor in the system of interpersonal and social relationships. That is why it is important to analyse the determinants of discriminatory attitudes of individuals and groups for scientific explanation and development of practical recommendations in the field of social management and risk management. *The purpose* of the study is to analyse the interconnection between discriminatory attitudes and socio-demographic characteristics, socio-political and socio-economic preferences of an individual. The study involved 212 people (the average age is  $28.9 \pm 11.2$  years, 36% of them men). In the course of the study we used the questionnaire developed by the authors, scales of discriminatory attitudes, socio-political and socio-economic attitudes, a scale of subjective economic well-being by V. A. Hashchenko. All the scales have been checked for substantial validity and reliability. The study showed that socio-demographic characteristics are associated with discriminatory attitudes in different ways (income and age are mostly positively related to a number of attitudes, while education is negatively related to them). The most important factor in the manifestation of discriminatory attitudes on various grounds is commitment to the ethnic group. It was established that socio-economic attitudes are less than socio-political ones associated with discriminatory attitudes. Socio-economic attitudes are associated with economic discrimination (high-income individuals) and personified political discrimination (politicians). Discriminatory attitudes on various grounds (language, behavior, migration, etc.) are caused by dissatisfaction with political processes, the preference for «strong» power, active civil position, and low assessment of the prospects for realization of their cultural, national, and religious interests in Russia.

**Keywords:** individual, discriminatory attitude, socio-political attitudes, socio-economic attitudes.

**Acknowledgments:** *This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 18-013-00094 A).*

#### References

1. Sekerdej M., Kossowska M., Czernatowicz-Kukuczka A. Uncertainty and prejudice: The role of religiosity in shaping group attitudes. *European journal of social psychology*, 2018, vol. 48, no. 2, pp. 91–102.
2. Anderson J., Ferguson R. Demographic and ideological correlates of negative attitudes towards asylum seekers: A meta-analytic review. *Australian journal of psychology*, 2018, vol. 70, no. 1, pp. 18–29.
3. Pirchio S., Passiatore Y., Panno A., Maricchiolo F., Carus G. A Chip off the Old Block: Parents' Subtle Ethnic Prejudice Predicts Children's Implicit Prejudice. *Frontiers in psychology*, 2018, vol. 9, pp. 110.
4. Ching B. H.-H., Xu J. T. The Effects of Gender Neuroessentialism on Transprejudice: An Experimental Study. *Sex roles*, 2018, vol. 78, no. 3–4, pp. 228–241.
5. Dunwoody P. T., McFarland S. G. Support for Anti-Muslim Policies: The Role of Political Traits and Threat Perception. *Political psychology*, 2018, vol. 39, no. 1, pp. 89–106.
6. Delgado N., Arino E., Betancor V., Rodríguez-Pérez A. Intergroup trust and anxiety: The two sides of stigma towards people with Down syndrome. *Anales de psicología*, 2018, vol. 34, no. 1, pp. 117–122.
7. McDermott D. T., Brooks A. S., Rohleder P., Blair K. L. Ameliorating trans negativity: assessing the immediate and extended efficacy of a pedagogic prejudice reduction intervention. *Psychology & Sexuality*, 2018, vol. 9, no. 1, pp. 69–85.
8. Gravani M., Soureti A., Stathi S. Using nostalgia to reduce prejudice toward immigrants. *European journal of social psychology*, 2018, vol. 48, no. 2, pp. 168–174.
9. Brannon T. N., Carter E. R., Murdock-Perriera L. A., Higginbotham G. D. From Backlash to Inclusion for All: Instituting Diversity Efforts to Maximize Benefits Across Group Lines. *Social issues and policy review*, 2018, vol. 12, no. 1, pp. 57–90.
10. Husnu S., Mertan B., Cicek O. Reducing Turkish Cypriot children's prejudice toward Greek Cypriots: Vicarious and extended intergroup contact through storytelling. *Group*



- processes & Intergroup relations, 2018, vol. 21, no. 1, pp. 178–192.
11. Triandis G. K. *Kul'tura i social'noe povedenie* [Culture and social behavior]. Moscow, 2007. 382 p.
  12. Mayers D. *Social'naya psihologiya* [Social psychology]. St. Petersburg, 2002. 512 p. (in Russian).
  13. Asmolov A. G., Koval'chuk M. A. O sootnoshenii ponyatiya ustanovki v obshchey i social'noy psihologii [On the ratio of the concept of installation in general and social psychology]. In: *Teoreticheskie i metodologicheskie problemy social'noy psihologii* [Theoretical and methodological problems of social psychology]. Moscow, 1977. P. 143–163 (in Russian).
  14. Allport G. W. *The nature of prejudice*. Cambridge: Mass., 1954. 204 p.
  15. Fiske S. T., Xu J., Cuddy A., Glick P. *(Dis)respecting versus (dis)liking: Status and interdependence predict ambivalent stereotypes of competence and warmth*. Journal of Social Issues, 1999, no. 55, pp. 473–491.
  16. Hashchenko V. A. Sub'ektivnoe ekonomicheskoe blagopoluchie i ego izmerenie: postroenie oprosnika i ego validizaciya. In: *Eksperimental'naya psihologiya* [Experimental Psychology], 2011, no. 1, pp. 106–127 (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Shamionov R. M., Grigorieva M. V. Interconnection between Discriminatory Attitudes of an Individual and Socio-Demographic Characteristics, Socio-Political and Socio-Economic Preferences. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4 (28), pp. 327–332 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-327-332>

---

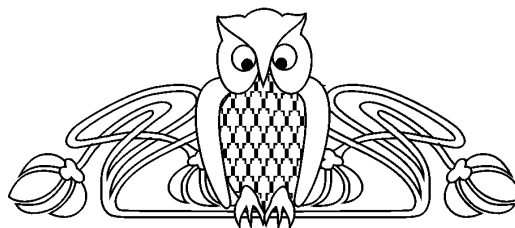




УДК 316.62

## РЕГУЛЯТИВНЫЕ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ

Е. Е. Бочарова



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

*Цель* исследования, представленного в данной статье, – изучение регулятивных и мировоззренческих факторов различных форм социальной активности учащейся молодежи. Эмпирическое исследование выполнено на выборке учащейся молодежи ( $N = 236$ ), в числе которой представлены старшеклассники общеобразовательных школ ( $n = 118$ ) и студенты вузов ( $n = 118$ ) г. Саратова и Саратовской области, с применением комплекса психодиагностического инструментария: для регистрации различных форм социальной активности и степени их выраженности применена специально разработанная анкета (Р. М. Шамионов, И. В. Арндачук, Е. Е. Бочарова, М. В. Григорьева, А. И. Заграничный, М. А. Кленова, Н. В. Усова, А. А. Шаров и др.), мировоззренческие убеждения были изучены посредством «Шкалы базисных убеждений» Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой, для исследования регуляторной сферы применен опросник «Стиль саморегуляции поведения и деятельности» В. И. Моросановой. *Предположительно* наличие дифференциации в соотношении регулятивных и мировоззренческих факторов актуализации разных форм социальной активности учащейся молодежи. Показано, что в структуре социальной активности старшеклассников доминируют досуговая, интернет-сетевая и образовательно-развивающая формы социальной активности, а у студентов – социально-экономическая форма активности. Зафиксирована тенденция дифференциации регулятивных и мировоззренческих факторов актуализации разных форм социальной активности. Так, в выборке старшеклассников, отличающейся акцентуированным профилем саморегуляции – устойчивым стилем в оценивании результатов, – отмечается превалирование регулятивных факторов в актуализации образовательно-развивающей, интернет-сетевой, досуговой, альтруистической, радикально-протестной, протестной, субкультурной и социально-экономической форм активности. В выборке студентов, отличающейся автономным стилем планирования задач и контролирования, наблюдается в большей степени устойчивость мировоззренческих факторов актуализации гражданской, социально-политической, альтруистической форм активности и ограничения субкультурной активности. Прикладной аспект разрабатываемой проблемы может быть реализован в разработке программ молодежной политики.

**Ключевые слова:** личность, социальная активность, саморегуляция, мировоззренческие убеждения, формы социальной активности, факторы социальной активности, учащаяся молодежь.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>

### К постановке проблемы

Социальная реальность, динамика ее изменения задает тренд возможного изменения процессуальных и содержательных характеристик

социальной активности личности в целостном контексте ее социальной жизнедеятельности. В исследованиях современных ученых [1–4] весьма убедительно обоснована необходимость включения социальной активности в дискурс транзитивных изменений в российском обществе, при этом подчеркивается динамичный характер ее детерминации, обусловленный совокупностью многочисленных и многообразных факторов разного порядка (к примеру, индивидуально-психологических, личностных, социально-психологических, социокультурных, субкультурных [1, 5, 6]), включая общий социально-исторический контекст. Взаимодействие подобного многообразия факторов не только порождает вариативность содержания и направленности социальной активности, но и приводит к трансформации тех или иных форм ее проявления.

Научные изыскания в области социальной активности связаны прежде всего с уточнением понятийного аппарата исследуемого конструкта, факторов и механизмов ее актуализации, структурно-функциональной организацией ее спецификации в разных сферах социальных практик. Особую значимость в свете сказанного приобретают работы К. А. Абульхановой-Славской, А. Н. Демина, А. Л. Журавлева, В. З. Когана, О. А. Конопкина, А. И. Крупнова, А. Б. Купрейченко, Д. Ф. Ломова, В. И. Моросановой, А. В. Петровского, З. И. Рябикиной, Р. М. Шамионова. В исследованиях этих авторов наблюдается поливариантность концептуализации социальной активности, объяснение которой связано с эмпирическими попытками ее изучения через разные операциональные определения: как качество субъекта деятельности, состоящее в интеграции его возможностей, способностей и их направленности на достижение цели [7]; как обеспечение непрерывного взаимодействия субъекта с миром [8], социально-психологическая готовность личности к деятельности, преобразующую объективную действительность и саму личность [9]; как инициативно-творческое отношение личности к сферам своей социальной жизнедеятельности, а также к самой себе как субъекту социального бытия [1]; как преобразовательная активность, связанная с изменением условий жизни, своего социального статуса, социальных отношений, психологических свойств, воздействия на других людей и т. д. [6, 10]; как целенаправленная деятельность человека, связанная с преобразованием общественной среды [11]; как индивидуальные или групповые действия,



направленные на изменения «Я» социального, своего места в обществе (социуме), а также общества (социума) в целом [12, 13] и др.

Вместе с тем наблюдаемое понятийное различие социальной активности вполне объяснимо, поскольку связано с систематизацией, конкретизацией этого знания в зависимости от научной локализации исследовательских задач и реализации тех или иных методологических принципов с попыткой зафиксировать параметры социальной активности более частного порядка, органично взаимосвязанных между собой.

Определяя социальную активность как индивидуальную или групповую деятельность, направленную на изменения «Я» социального, своего места в обществе (социуме), а также общества (социума) в целом [12, 13], следует подчеркнуть обусловленность ее реализации системой взаимодействующих факторов разноуровневого порядка: психофизиологических, психологических, социально-психологических, социальных, культурных и др. В первую очередь это связано с пониманием социальной активности как деятельности, осуществление которой обусловлено множеством процессов, интегрированных в динамическую регулятивно-функциональную систему. Реализация этих процессов в зависимости от их «ведущей позиции» может проявляться как в их синхронии, так и диахронии, эффектах интерференции (нелинейной) как прогрессивного, так и регрессивного характера [14, 15], обуславливающих многовариантность процессуального функционирования и развития системы регуляции социальной активности. Как отмечают сторонники концепции актуал-генеза субъекта (И. О. Александров, А. И. Донцов, Н. Е. Максимова, В. И. Моросанова, И. В. Тихомирова и др.), взаимодействие с миром не сводится к актуализации (приведению в активное состояние), развертыванию «готовых» моделей взаимодействия, а представляет собой формирование, генез нового взаимодействия с миром [16, 17]. По сути, речь идет о *развивающем* взаимодействии. Можно полагать, что психологическая регуляция социальной активности осуществляется в актуал-генезе (в процессе формирования, реализации и реорганизации) множественных психологических новообразований и разноуровневых процессов, интегрированных в складывающуюся «здесь и сейчас» иерархию.

В контексте изложенного вполне объяснимо пристальное внимание исследователей к изучению процесса саморегуляции как целостной, замкнутой по своей структуре, открытой информационной системе, реализуемой посредством взаимодействия функциональных компонентов. Основанием для выделения этих компонентов являются присущие им специфические регуляторные функции, системно взаимодействующие в общем процессе регуляции независимо от конкретных психических средств, способов их реализации. О. А. Конопкин [18] акцентирует внимание

на том, что *саморегуляция* отражает не только факт осознания субъектом осуществляемых им актов своей произвольной активности и целенаправленное управление ими, но и определение самим субъектом как объективных предметных, рационально-логических, так и субъективно значимых оснований отдельных деятельностных актов. При этом подчеркивается важность соответствия этих оснований целостной собственной системе ценностей, смысловых установок, убеждений субъекта.

Систематизируя и обобщая результаты многочисленных исследований регуляторного процесса, исследователи [18, 19] подчеркивают единство его составляющих – структурной и содержательной, каждая из которых не является самодостаточной детерминантой его эффективности. Структурная составляющая представлена внутренними механизмами саморегуляции, а содержательно-психологическое наполнение определяется психическими средствами, которыми субъект реализует функциональную структуру регуляции. Иначе говоря, речь идет о понимании саморегуляции как интегрального процесса, обеспечивающего единство когнитивных, эмоциональных и личностно-смысловых сфер психики человека.

В целом отметим, что процессы регуляции социальной активности имеют сложную организацию, поэтому изучение ее факторов и механизмов требует привлечения различных параметров, в числе которых имеют место быть и мировоззренческие, являющие собой систему генерализованных личностно значимых представлений о реальном мире (Д. А. Леонтьев), «образа мира» и «мира образов» (А. Н. Леонтьев, В. В. Петухов, С. Д. Смирнов), смысложизненных принципов и убеждений (Г. В. Акопов, Д. А. Леонтьев), выступающих основанием имплицитных житейских индивидуальных теорий бытия.

Анализируя накопленный опыт изучения феномена мировоззрения, исследователи [20, 21] характеризуют его как неотъемлемое и необходимое свойство субъекта познающего; субъекта, выстраивающего связи с окружающим его миром, свой жизненный путь, а также траекторию развития, в соответствии с которой он реализует свой субъектный потенциал. При этом подчеркивается правомерность его описания как мировоззренческой (или внутренней) деятельности [20, 22], связанной с рефлексивно-мыслительным процессом.

Данные ряда исследований [20–22] свидетельствуют о том, что убеждение, являясь структурообразующим компонентом мировоззрения личности, представляет собой психическое образование, обладающее специфическими функциями, которые оно выполняет в структуре мировоззренческой деятельности, придавая ей действенный характер или, как уточняет Г. Е. Залесский [22], определяя способ мировоззренческой ориентировки. Выступая в качестве *критерия* приемов оценки, актов целеполагания и



выбора предполагаемых действий в соответствии с лично значимыми ценностями, убеждение актуализирует механизм реализации социально ориентированной деятельности, обеспечивая при этом ее осмысленность и направленность.

Весьма существенным является признание исследователями присущей убеждению функции регуляции взаимодействия личности и общества. Специфика регуляторной функции убеждения проявляется в том, что принятые личностью социальные ценности «запускают» его, а будучи актуализированным, уже само убеждение вносит личностный смысл, пристрастность в реализацию усвоенной общественной ценности, участвуя в актах выбора мотива, цели, действия. Полагаем, что именно в таком ракурсе убеждение как структурообразующая мировоззрения и может рассматриваться в качестве объяснительного конструкта социальной активности личности.

*Цель* эмпирического исследования, представленного в данной статье, заключается в изучении регулятивных и мировоззренческих факторов различных форм социальной активности учащейся молодежи. *Предположительно* наличие дифференциации в соотношении регулятивных и мировоззренческих факторов актуализации разных форм социальной активности учащейся молодежи.

## Программа исследования

**Участники исследования.** Исследование выполнено на выборке учащейся молодежи ( $N = 236$ ), средний возраст которой соответствует 18,12 ( $SD = 0,85$ ), преимущественно женского пола (78,6%), среди которых: студенты вузов г. Саратов ( $n = 118$ ) (СГУ имени Н. Г. Чернышевского и СГТУ имени Гагарина Ю. А.) и старшеклассники общеобразовательных школ г. Саратова ( $n = 118$ ) и г. Балашова Саратовской области ( $n = 118$ ), средний возраст которых соответствует 16,43;  $SD = 0,53$ ; выборки выровнены по полу – женский (56%) и мужской (44%) пол.

**Методики.** Для изучения различных форм социальной активности и степени их выраженности применена специально разработанная коллективом авторов (Р. М. Шамионов, И. В. Арндачук, Е. Е. Бочарова, М. В. Григорьева, А. И. Заграничный, М. А. Кленова, Н. В. Усова, А. А. Шаров) анкета, включающая 12 утверждений. Респондентам предлагалось оценить свою активность в разных сферах общественной жизни, выразив степень согласия – несогласия по 5-балльной шкале (от 1 – максимальное несогласие до 5 – максимальное согласие):

1. *Альтруистическая деятельность* (волонтерство: донорство; пожертвования; поддержка людей с ограниченными возможностями, поиск пропавших людей; забота о бездомных животных; участие в субботниках, уборке парков, улиц; восстановление детских площадок, благоустройство общественных мест и другая подобная деятельность).

2. *Досуговая активность* (путешествия; отдых на природе, в парках; походы в театры, кино; просмотр передач и видео по ТВ или на YouTube; чтение книг, журналов, других источников развлекательной информации; компьютерные игры; посещение фитнес-клубов, оздоровительных центров, салонов красоты; занятия в спортивных секциях; уличный спорт; шопинг; хобби; отдых в кафе, ресторанах; отдых в обществе друзей, единомышленников, интересных людей).

3. *Социально-политическая активность* (участие в деятельности политической партии или объединения; участие в политических митингах, шествиях, акциях; участие в выборах в любом формате: избиратель, сотрудник избирательной комиссии, избираемый и другие подобные формы политической активности).

4. *Интернет-сетевая активность* (активное участие в различных сетевых группах и сообществах, использование своего аккаунта и общение на разных общественно доступных ресурсах (комментарии, репосты, собственные блоги и публикации, общение в мессенджерах и т. п.), открытое выражение собственного мнения и позиции в виртуальной среде (в социальных сетях, блогах, «Живом Журнале»), участие в интерактивных сюжетно-ролевых играх с коллективным взаимодействием).

5. *Гражданская активность* (участие в деятельности неполитических организаций – военно-патриотических клубах «Поиск», военно-исторических клубах реконструкции исторических сражений и т. п.; участие в деятельности, направленной на преобразование общества и выражение своей и коллективной гражданской позиции по вопросам общественной жизни – участие в митингах, акциях, шествиях (Первомай, Бессмертный полк и др.); выражение поддержки, солидарности с другими людьми и т. п.).

6. *Социально-экономическая активность* (совмещение работы и учебы, работа во время каникул, различные формы заработка через Интернет, участие в экономических объединениях и организациях, целью которых является зарабатывание денег и распоряжение ими: сетевой маркетинг (AVON, Орифлэйм и пр.), онлайн-опросы, биржевая игра, вклады, опционы и другие виды экономической деятельности).

7. *Образовательно-развивающая активность* (участие в предметных олимпиадах, конкурсах, научных конференциях; проектно-исследовательская деятельность; участие в различных образовательных инициативах, клубах, форумах, конкурсах; акциях («Тотальный диктант», «Географический диктант» и т. п.); получение дополнительного образования (Дворец творчества детей и молодежи; музыкальная, художественная школа; кружки, творческие студии; обучение дополнительной профессии); посещение развивающих тренингов, публичных лекций, мастер-классов и других мероприятий, направленных на развитие личности и приобретение новых навыков).



8. *Духовная активность* (увлечение мировой художественной литературой, живописью, искусством, участие в организации и посещении художественных выставок, выставок изобразительного, прикладного, декоративно-прикладного искусства и другая деятельность, направленная на духовное развитие).

9. *Религиозная активность* (посещение различных религиозных собраний, шествий, конфессиональных праздников и другая деятельность религиозной направленности).

10. *Протестная активность* (участие в деятельности организаций или объединений протестной направленности; участие в митингах, шествиях, акциях протестной направленности; открытое выражение протестной позиции, в том числе и через средства коммуникации и Интернет, призыв к протестным действиям и прочие формы активности, связанные с выражением протеста).

11. *Радикально-протестная активность* (кардинальное отрицание и бескомпромиссное отстаивание каких-либо идей и взглядов социальных, национальных, религиозных или политических групп по какому-либо принципу, направленное на *ограничение прав и свобод других людей*).

12. *Субкультурная активность* (принадлежность и открытое выражение позиции любой из субкультур (готы, эмо, анимешники, байкеры, рэперы, АУЕ и пр.); участие в деятельности организаций или объединений субкультурной направленности; участие в сборах, шествиях, акциях субкультурной направленности и иные формы субкультурного проявления).

Мировоззренческие убеждения были изучены посредством «Шкалы базисных убеждений» Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой [23], позволяющей зафиксировать выраженность убеждений личности о доброжелательности–враждебности окружающего мира, его справедливости, а также представления о собственном «Я», включающей 5 субшкал: 1) «Доброжелательность окружающего мира», отражающая убеждения индивида относительно безопасной возможности доверять окружающему миру; 2) «Справедливость окружающего мира», характеризующая убеждение индивида в принципах распределения удач и несчастий; 3) «Образ «Я», отражающая убеждение индивида о позитивном образе «Я», ценности и значимости собственного «Я»; 4) «Удача», отражающая убеждение индивида в удачливости и везении; 5) «Убеждение о контроле», содержание которого связано с убеждением человека в возможности контролировать жизненные события.

Для исследования регуляторной сферы испытуемых применен опросник «Стиль саморегуляции поведения и деятельности» В. И. Моросановой [24], позволяющий выявить общий уровень сформированности системы саморегуляции произвольной активности человека, а также выраженность ее структурных компонентов,

соответствующих регуляторным процессам: планирование (выдвижение целей), моделирование условий достижения, программирование действий, оценивание результатов и регуляторно-личностные (или субъектные) свойства – гибкость и самостоятельность.

**Методы.** Использование параметрических методов в исследовании обоснованно, так как предварительно была доказана нормальность распределения основных переменных. Проверка выборки по статистическому критерию Колмогорова–Смирнова ( $K-S d = 0,067$ ;  $p = 0,121$  с учетом поправки Лиллиефорса) свидетельствовала об отсутствии достоверных различий эмпирического и нормального теоретического распределения.

Результаты исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики – описательной статистики, сравнительного анализа ( $t$ -критерий Стьюдента), факторного анализа с использованием процедуры Varimax (по методу главных компонент).

Эмпирические данные были зафиксированы в сводных таблицах программы Microsoft Excel и затем импортированы в программный пакет «Statistica for Windows».

## Результаты исследования и их обсуждение

Данные, представленные в табл. 1, свидетельствуют о предпочтениях учащейся молодежи в реализации своей активности в сферах досуговой, интернет-сетевой, образовательно-развивающей и духовной деятельности, нежели в социально-политической, социально-экономической, гражданской, религиозной, протестной, радикально-протестной и субкультурной. Подтверждением данного факта являются результаты попарного сравнительного анализа показателей выраженности разных форм социальной активности учащейся молодежи различия которых соответствуют  $t_{\text{Стьюдента}}$  от 2,58 до 3,23 при  $p \leq 0,01$ , что не противоречит результатам исследования И. В. Арендачук [6], предпринявшей анализ выраженности различных форм социальной активности учащейся и работающей молодежи.

В целом результаты выполненного анализа позволяют сделать заключение о локализации социальной активности молодых людей преимущественно в таких сферах жизнедеятельности, как *досуговая, интернет-сетевая, образовательно-развивающая*. Возможное объяснение данного факта связано с достижением молодежью узколичностных целей, решением локальных проблем собственного небольшого сообщества, чьи интересы, к примеру, связаны с расширением социальных контактов, участием в престижных образовательных программах, получением профессиональных навыков, рекомендаций для трудоустройства и т. д. Примечательно, что мотивы участия молодежи в социально значимой деятель-



Таблица 1 / Table 1

**Средние значения выраженности разных форм социальной активности учащейся молодежи (N = 236)**

**Mean values of the manifestation of different forms of social activity in the student youth (N = 236)**

Формы социальной активности	M	SD
Альтруистическая	2,43	1,13
Досуговая	4,00	0,97
Социально-политическая	1,5	0,83
Интернет-сетевая	3,23	1,37
Гражданская	2,00	1,10
Социально-экономическая	2,12	1,33
Образовательно-развивающая	3,12	1,32
Духовная	2,86	1,37
Религиозная	1,47	0,95
Протестная	1,28	0,84
Радикально-протестная	1,35	0,95
Субкультурная	1,5	1,18

ности, как показано в ряде исследований [3–5], варьируют от искреннего желания помочь (милосердия) до преследования рациональных и вполне прагматичных целей самореализации.

Анализируя данные, представленные в табл. 2, можно полагать, что подобное соотношение выраженности параметров мировоззренческих убеждений является свидетельством того, что в целом молодежь убеждена в благосклонности окружающего мира, позитивном отношении к себе со стороны окружающих, в ценности собственного «Я», проявляя при этом уверенность в возможности контроля жизненных событий и противостояния трудностям.

Таблица 2 / Table 2

**Выраженность мировоззренческих убеждений учащейся молодежи (N = 236)**

**Manifestation of worldview beliefs of the student youth (N = 236)**

Мировоззренческие убеждения	M	SD
Доброжелательность окружающего мира	32,10	6,71
Справедливость окружающего мира	21,3	4,24
Образ «Я»	27,99	5,67
Удача	31,12	5,71
Контроль жизненных событий	27,72	3,59

Между тем отмечается убежденность в избирательной справедливости окружающего мира или неверие в его справедливость. Подтверждением данного факта являются результаты попарного сравнительного анализа показателей выраженности параметров убеждений учащейся молодежи, различия которых соответствуют  $t_{Стьюдента}$  от 15,91 до 25,85 при  $p \leq 0,001$ .

Вполне допустимо, что низкая выраженность убеждения в справедливом устройстве окружаю-

щего мира связана с тем, что российская молодежь исторически предрасположена к нигилизму [25], неверию в справедливость окружающего социального мира, полагаясь при этом на благосклонность судьбы, удачу и справедливость высших сил, что в целом, вероятно, поддерживает чувство собственной неуязвимости и позитивный образ «Я». Кстати, стоит отметить, что данный факт вполне согласуется с результатами эмпирических исследований базовых убеждений, выполненных на выборках иностранных [25] и российских студентов [1, 25, 26].

Обращаясь к данным, представленным в табл. 3, можно констатировать доминирующую выраженность в структуре саморегуляции параметров «планирование» и «оценка результатов», подтверждением чего являются результаты попарного сравнительного анализа показателей параметров саморегуляции учащейся молодежи, различия которых соответствуют  $t_{Стьюдента}$  от 1,92 при  $p \leq 0,05$  до 4,64 при  $p \leq 0,001$ .

Таблица 3 / Table 3

**Выраженность параметров саморегуляции учащейся молодежи (N = 236)**

**Manifestation of self-regulation parameters in the student youth (N = 236)**

Параметры личностной саморегуляции	M	SD
Планирование	5,32	2,10
Моделирование	4,85	1,62
Программирование	5,12	1,82
Оценка результатов	5,41	1,55
Гибкость	5,00	2,03
Самостоятельность	4,78	2,48
Общий уровень саморегуляции	26,88	6,80

В наименьшей степени выражен показатель моделирования, что подтверждается результатами попарного сравнительного анализа параметров саморегуляции:  $t_{Стьюдента}$  в диапазоне от 1,92 при  $p < 0,05$  до 4,64 при  $p < 0,001$ .

Достоверно значимых различий выраженности регуляторно-личностных (или субъектных) свойств – регуляторной гибкости и самостоятельности – не обнаружено. Вместе с тем существенные различия зафиксированы между параметрами самостоятельности и планирования и оценки результатов в пользу последних ( $t_{Стьюдента}$  от 3,25 до 3,48 при  $p < 0,001$ ).

Резюмируя изложенное, отметим, что молодые люди в большей степени ориентированы на достижение намеченных целей, реализуя «пошаговое» планирование своей деятельности в соответствии с поставленной целью и оценкой степени достижения или меры приближения к ней, демонстрируя при этом пластичность регулятивных действий, готовность к самоизменению. Однако в условиях неожиданно меняющихся обстоятельств молодые люди зачастую испытывают



затруднения в их интерпретации, что приводит к рассогласованию в оценке своих возможностей, своего потенциала и внешних обстоятельств и, как следствие, изменению в процессе целеполагания – смещению или замещению цели.

Факторизация эмпирических данных с использованием процедуры Варимакс-вращения (varimax-raw) позволила выявить трехфакторную структуру взаимосвязи параметров разных форм социальной активности, мировоззренческих убеждений и саморегуляции, информативность которой составляет 60,76% (табл. 4). Выделенные факторы интерпретированы нами как комплексы взаимосвязей, детерминирующих те или иные формы социальной активности учащейся молодежи.

Таблица 4 / Table 4

**Факторная структура взаимосвязи параметров разных форм социальной активности, мировоззренческих убеждений и саморегуляции учащейся молодежи (N = 236)**

**Factor structure of the interrelations of the parameters of different forms of social activity, worldview beliefs and self-regulation in the student youth (N = 236)**

Переменные	F1	F2	F3
<i>Формы проявления социальной активности</i>			
Альтруистическая		,502	,360
Досуговая		,301	
Социально-политическая			,422
Интернет-сетевая		,400	
Гражданская		,556	,356
Социально-экономическая			,552
Образовательно-развивающая	,532	,565	
Духовная			,339
Религиозная			,408
Протестная			,622
Радикально-протестная			,578
Субкультурная активность			,575
<i>Мировоззренческие убеждения</i>			
Доброжелательность окружающего мира		,742	
Справедливость		,368	-,620
Образ «Я»		,589	
Удача		,650	
Контроль жизненных событий	,580	,318	
<i>Параметры саморегуляции</i>			
Планирование	,654		
Моделирование	,581		
Программирование	,570		
Оценка результатов	,638		
Гибкость	,631		
Самостоятельность	,544	-,510	
Общий уровень саморегуляции	,946		
<b>% объясненной дисперсии</b>	<b>28,99</b>	<b>21,13</b>	<b>10,64</b>

Примечание. Нули и запятые в факторных весах опущены, статистически значимые факторные нагрузки выделены полужирным шрифтом.

Первый, ведущий фактор «*Субъектная реализация убеждения в необходимости контроля жизненных событий*» (28,99% объясненной дисперсии) представлен переменными: общий уровень саморегуляции (0,946), планирование (0,654), оценка результатов (0,638), гибкость (0,631), моделирование (0,581), убеждение в возможности контроля жизненных событий (0,580), самостоятельность (0,533), образовательно-развивающая активность (0,532). Можно полагать, что эти данные свидетельствуют о проявлении субъектно-регулятивных характеристик личности молодежи, а именно рациональной согласованности последовательного планирования с предвосхищением ожидаемых результатов своей активности в сфере образовательно-развивающей деятельности и проявлением способности оперативно ориентироваться в соответствии с убеждением в необходимости контроля жизненных событий.

Со вторым фактором (доля объясненной дисперсии – 21,13%), условно названным «*Доверие к другим*», связаны в основном показатели, содержащие убеждение в доброжелательности окружающего мира (0,742), удаче (0,650), убеждение в позитивном образе «Я» (0,589), образовательно-развивающая активность (0,565), альтруистическая активность (0,502), гражданская активность (0,556), самостоятельность (–0,510). Убеждение в благосклонности окружающего мира, ценности собственного «Я» или, иначе говоря, убеждение в собственной безопасности, безопасной возможности доверять окружающим способствует «безболезненному» привлечению их Другими к проявлению социальной активности в сферах образовательно-развивающей, альтруистической и гражданской деятельности.

Третий фактор (F3) мы обозначили как «*Неверие в справедливость окружающего мира*» (информативность – 10,64%) в соответствии с общим содержанием всех входящих в него признаков: убеждение в справедливости окружающего мира (–0,620), протестная активность (0,622), радикально-протестная активность (0,578), субкультурная активность (0,575), социально-экономическая активность (0,552). Вполне допустимо, что в случае неверия или сомнения в справедливости окружающего мира наблюдается актуализация реактивной (ситуативной) активности, принимающей протестную, радикально-протестную, субкультурную и социально-экономическую форму.

Таким образом, в выборке учащейся молодежи доминирующими формами социальной активности является досуговая, интернет-сетевая образовательно-развивающая. В наименьшей степени представлены социально-политическая, религиозная, протестная, радикально-протестная, субкультурная формы социальной активности. Выявлена убежденность молодых людей в благосклонности окружающего мира, позитивном отношении к себе со стороны окружающих, в ценности собственного «Я», уверенность в



возможности контроля жизненных событий и противостояния трудностям на фоне проявления неверия, сомнения в справедливости окружающего социального мира. Установлено, что в условиях неожиданно меняющихся обстоятельств молодые люди зачастую испытывают затруднения в их интерпретации, что приводит к рассогласованию в оценке своих возможностей, своего потенциала и внешних обстоятельств, а как следствие – к изменению в процессе целеполагания: смещению или замещению цели.

Показано, что факторами регуляции образовательно-развивающей активности выступают «Субъектная реализация убеждения в необходимости контроля жизненных событий», «Доверие к Другим», альтруистической и гражданской активности – «Доверие к Другим»; «Неверие в справедливость окружающего мира» выступает фактором актуализации реактивной (ситуативной) активности, принимающей протестную, радикально-протестную, субкультурную и социально-экономическую форму активности.

Межгрупповой сравнительный анализ выраженности разных форм социальной активности (табл. 5) позволил зафиксировать предпочтения старшеклассников в реализации своей интернет-сетевой, гражданской, образовательно-развивающей активности, в отличие от студентов, предпочтения которых связаны с проявлением активности в социально-экономической деятельности.

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

Статистически существенные различия обнаружены и в выраженности мировоззренческих убеждений старшеклассников и студентов (табл. 6). Так, в отличие от студентов, школьники в большей степени демонстрируют убежденность в благосклонности окружающего мира, позитивном отношении к себе со стороны окружающих, проявляя при этом сомнение в возможности контроля жизненных событий или уверенность в отсутствии его необходимости, возможное объяснение

Таблица 5 / Table 5

**Средние значения выраженности разных форм социальной активности старшеклассников (n = 118) и студентов (n = 118)**

**Mean values of the manifestation of different forms of social activity in the high school students (n = 118) and students (n = 118)**

Формы социальной активности	Старшеклассники (n = 118)	Студенты (n = 118)	t-value	p-level
	М	М		
Альтруистическая	2,48	2,40	0,44	0,66
Досуговая	3,87	4,13	-1,54	0,13
Социально-политическая	1,45	1,53	-0,71	0,48
Интернет-сетевая	<b>3,69</b>	<b>2,83</b>	<b>4,49</b>	<b>,001</b>
Гражданская	<b>2,33</b>	<b>1,70</b>	<b>5,10</b>	<b>&lt;,001</b>
Социально-экономическая	<b>1,88</b>	<b>2,39</b>	<b>-2,08</b>	<b>0,05</b>
Образовательно-развивающая	<b>3,73</b>	<b>2,56</b>	<b>6,50</b>	<b>&lt;,001</b>
Духовная	2,77	2,88	0,53	0,60
Религиозная	1,42	1,45	-0,09	0,93
Протестная	1,28	1,21	0,48	0,63
Радикально-протестная	1,39	1,24	1,14	0,26
Субкультурная	1,43	1,48	-0,81	0,42

Примечание. Статистически значимые различия выделены полужирным шрифтом.

Таблица 6 / Table 6

**Выраженность мировоззренческих убеждений старшеклассников (n = 118) и студентов (n = 118)**

**Manifestation of worldview beliefs of the high school students (n = 118) and students (n = 118)**

Мировоззренческие убеждения	Старшеклассники	Студенты	t-value	p-level
	М	М		
Доброжелательность окружающего мира	33,44	30,94	2,55	<b>0,01</b>
Справедливость окружающего мира	21,62	21,08	1,16	0,25
Образ «Я»	27,86	28,09	0,01	0,99
Удача	30,97	31,25	0,11	0,91
Контроль жизненных событий	27,13	28,25	-2,13	<b>0,04</b>

Примечание. Обозначения см. табл. 5.



которого связано с «эффектом» предшествующей социализации, предшествующего опыта.

Межгрупповой сравнительный анализ параметров в структуре саморегуляции (табл. 7) позволил зафиксировать статистически существенные различия регуляторных свойств, отличающихся большей выраженностью в выборке

студентов. Исключение составляет паритетная представленность показателей моделирования и программирования. Кроме того, в структуре саморегуляции старшеклассников отмечается наименьшая выраженность регуляторно-личностных свойств: регуляторная гибкость и самостоятельность.

Таблица 7/ Table 7

**Выраженность параметров саморегуляции старшеклассников (n = 118) и студентов (n = 118)**  
**Manifestation of self-regulation parameters in the thigh school students (n = 118) and students (n = 118)**

Параметры саморегуляции	Старшеклассники	Студенты	t-value	p-level
	М	М		
Планирование	4,84	5,74	<b>-3,06</b>	<b>0,003</b>
Моделирование	4,63	5,04	-1,83	0,07
Программирование	4,92	5,23	-0,83	0,41
Оценка результатов	4,96	5,80	-4,04	<b>&lt;,001</b>
Гибкость	4,26	5,64	<b>-5,53</b>	<b>&lt;,001</b>
Самостоятельность	3,94	5,51	<b>-4,73</b>	<b>&lt;,001</b>
Общий уровень саморегуляции	23,82	29,56	<b>-6,90</b>	<b>&lt;,001</b>

Примечание. Обозначения см. табл. 5.

Эти данные можно интерпретировать как свидетельство ригидности регуляторных процессов в структуре саморегуляции старшеклассников с тенденцией к снижению автономности в их реализации на фоне выраженной склонности к продумыванию «пошаговых» действий для достижения намеченных целей, оценкой меры приближения к ней. Подобное соотношение выраженности структурообразующих компонентов саморегуляции, согласно данным В. И. Моросановой [24], в большей степени соответствует акцентуированному профилю саморегуляции – устойчивому стилю в оценивании результатов.

Представители студенчества отличаются существенной выраженностью регуляторных свойств планирования целей, моделирования значимых условий деятельности, программирования действий, оценки результатов и их согласованностью, во многом определяющей их способность к самоизменению, самоорганизации в изменяющихся условиях жизнедеятельности и в целом готовность к переменам, новому опыту. Отметим, что в выборке студентов подобное соотношение выраженности структурообразующих компонентов саморегуляции в большей степени соответствует гармоничному профилю саморегуляции – автономному стилю в планировании задач и контроллинге [24].

Факторный анализ эмпирических данных позволил выявить четырехфакторную структуру взаимосвязи параметров разных форм социальной активности, мировоззренческих убеждений и саморегуляции, информативность которой в выборке старшеклассников составляет 61,17%, в выборке студентов – 50,87% (табл. 8).

В выборке старшеклассников первый фактор (F1) «Саморегуляция» (22,23% объясненной дисперсии) представлен переменными: общий уровень саморегуляции (0,949), планирование (0,787), программирование (0,749), моделирование (0,746), гибкость (0,689), оценка результатов (0,643), образовательно-развивающая активность (0,531). Можно полагать, что реализация образовательно-развивающей активности обусловлена рациональной согласованностью последовательного планирования с предвосхищением ожидаемых результатов учебно-образовательной деятельности старшеклассников в соответствии с учебно-профессиональными целями (профессиональным самоопределением).

Со вторым фактором (F2) «Позитивный образ мира» (17,18% объясненной дисперсии) связаны в основном показатели, содержащие убеждение в удаче (0,796), доброжелательности окружающего мира (0,654), в позитивном образе «Я» (0,656), справедливости окружающего мира (0,606), интернет-сетевая активность (0,632), самостоятельность (-0,578), досуговая активность (0,554), альтруистическая активность (0,502). Убеждение в доброжелательности окружающего мира, безопасной возможности доверять окружающим способствует реализации интернет-сетевой, досуговой и альтруистической активности.

Третий фактор (F3) мы обозначили как «Регуляторная несамостоятельность» (информативность – 12,14%) в соответствии с общим содержанием всех входящих в него признаков: радикально-протестная активность (0,795), протестная активность (0,755), самостоятельность





Таблица 8 / Table 8

**Факторная структура взаимосвязи параметров разных форм социальной активности, мировоззренческих убеждений и личностной саморегуляции старшеклассников (n = 118) и студентов (n = 118)**  
**Factor structure of the interrelations of the parameters of different forms of social activity, worldview beliefs and personal self-regulation in the high school students (n = 118) and students (n = 118)**

Переменные	Старшеклассники				Студенты			
	F1	F2	F3	F4	F1	F2	F3	F4
<i>Формы проявления социальной активности</i>								
Альтруистическая		502		439		502	324	542
Досуговая		554						
Социально-политическая						757		
Интернет-сетевая		632					428	
Гражданская				509		767		
Социально-экономическая			627				560	
Образовательно-развивающая	531	319	-396			364	549	
Духовная				787			567	365
Религиозная				479				
Протестная			755			441		
Радикально-протестная			795					303
Субкультурная активность			634		-561			
<i>Мировоззренческие убеждения</i>								
Доброжелательность окружающего мира		654			354			675
Справедливость		606		442		-767		595
Образ «Я»		656			730		356	
Удача		796			641			
Контроль жизненных событий		385		531	611			327
<i>Параметры саморегуляции</i>								
Планирование	787							
Моделирование	746				676			
Программирование	749				306	321	-642	450
Оценка результатов	643				608			
Гибкость	689		416	335	315			
Самостоятельность	485	-578	-730					
Общий уровень саморегуляции	949				672			
% объясненной дисперсии	22,23	17,18	12,14	9,62	19,20	15,47	9,90	6,30

Примечание. Обозначения см. табл. 4.

(-0,730), субкультурная активность (0,634), социально-экономическая активность (0,627). Можно полагать, что эти данные свидетельствуют о зависимости старшеклассников от мнения окружающих, что способствует вовлечению их Другими в радикально-протестную, протестную, субкультурную и социально-экономическую активность.

С четвертым фактором (F4) «Контролирование жизненных событий» (9,62% объясненной дисперсии) связаны переменные: духовная активность (0,796), убеждение в контроле жизненных событий (0,531), гражданская активность (0,509). Не исключено, что убеждение в необходимости контролирования жизненных

событий обуславливает духовную и гражданскую формы активности.

В выборке студентов первый фактор (F1) «Позитивный образ Я» (19,20% объясненной дисперсии) связан в основном с показателями, содержащими убеждение в позитивном образе «Я» (0,730), моделирование (0,676), общий уровень саморегуляции (0,672), убеждение в удаче (0,641), убеждение в контроле жизненных событий (0,611), оценкой результатов (0,608), субкультурной активностью (-0,561). Можно полагать, что поддержание позитивного образа «Я», контролирование собственной неуязвимости и безопасности приводит к ограничению или «блокаде» субкультурной активности.



Со вторым фактором (F2) «Несправедливость окружающего мира» (15,47% объясненной дисперсии) связаны в основном показатели, содержащие убеждение в справедливости окружающего мира (-0,767), гражданскую активность (0,767), социально-политическую активность (0,757), альтруистическую активность (0,502). Вполне очевидно, что неверие или сомнение в справедливости окружающего мира является фактором актуализации гражданской, социально-политической и альтруистической форм активности.

Третий фактор (F3) мы обозначили как «Импulsивность» (информативность – 9,90%) в соответствии с общим содержанием всех входящих в него признаков: программирование (-0,642), духовная активность (0,567), социально-экономическая активность (0,560), образовательно-развивающая активность (0,549).

С четвертым фактором (F4) «Доверие» (6,30% объясненной дисперсии) связаны в основном переменные: убеждение в благосклонности (0,675) и справедливости (0,595) окружающего мира, альтруистическая активность (0,542). Иначе говоря, убеждение в доброжелательности окружающего мира, безопасной возможности доверять окружающим актуализирует альтруистическую форму активности.

Таким образом, в выборке старшеклассников доминирующие формы социальной активности – досуговая, интернет-сетевая, образовательно-развивающая. В выборке студентов наблюдается доминирование социально-экономической формы активности. В отличие от студентов школьники в большей степени демонстрируют убежденность в благосклонности окружающего мира, позитивном отношении к себе со стороны окружающих, проявляя при этом сомнение в возможности контроля жизненных событий или уверенность в отсутствии его необходимости.

Зафиксированы различия в структурной организации саморегуляции старшеклассников и студентов. В выборке старшеклассников соотношение выраженности структурообразующих компонентов саморегуляции в большей степени соответствует акцентуированному профилю саморегуляции – устойчивому стилю в оценивании результатов, тогда как в выборке студентов – автономному стилю в планировании задач и контроле.

Показано, что в выборке старшеклассников фактором актуализации образовательно-развивающей активности выступает «Саморегуляция»; фактором актуализации интернет-сетевой, досуговой и альтруистической форм активности является «Позитивный образ мира»; «Регуляторная несамостоятельность» выступает фактором актуализации радикально-протестной, протестной, субкультурной и социально-экономической форм активности; «Контролирование жизненных событий» является фактором обусловливания духовной и гражданской форм активности.

В выборке студентов фактором ограничения субкультурной активности является «Позитивный образ Я»; «Несправедливость окружающего мира» выступает фактором актуализации гражданской, социально-политической и альтруистической форм активности; фактор «Импulsивность» обуславливает регуляцию духовной, социально-экономической, образовательно-развивающей форм активности; фактор «Доверие» актуализирует альтруистическую форму активности.

## Выводы

Резюмируя вышесказанное, отметим тенденцию дифференциации регулятивных и мировоззренческих факторов актуализации разных форм социальной активности. Так, в выборке старшеклассников, отличающейся акцентуированным профилем саморегуляции – устойчивым стилем в оценивании результатов, – отмечается превалирование выраженности регулятивных факторов обусловливания образовательно-развивающей, интернет-сетевой, досуговой, альтруистической, радикально-протестной, протестной, субкультурной и социально-экономической форм активности. В выборке студентов, отличающейся автономным стилем планирования задач и контроле, наблюдается в большей степени устойчивость мировоззренческих факторов актуализации гражданской, социально-политической, альтруистической форм активности и ограничения субкультурной активности.

**Благодарности и финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 18-18-00298).

## Библиографический список

1. Шамионов Р. М., Григорьева М. В. Психология социальной активности молодежи : проблемы и риски. Саратов, 2012. 384 с.
2. Бочарова Е. Е. Границы социальной активности и субъективное благополучие молодежи // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психологические науки. 2012. № 3. С. 5–11.
3. Троцук И. В., Сохадзе К. Г. Социальная активность молодежи: подходы к оценке форм, мотивов и факторов проявления в современном российском обществе // Вестн. РУДН. Сер. Социология. 2014. № 4. С. 58–74.
4. Левшина А. А., Лунин С. Л. Общественная деятельность молодежи : мотивы участия // Российский психол. журн. 2015. Т. 12, вып. 2. С. 55–65.
5. Бочарова Е. Е. Структурно-содержательные характеристики саморегуляции социального поведения личности представителей разных этногрупп // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, вып. 1. С. 84–88.
6. Арендачук И. В. Динамика ценностно-смысловых характеристик социальной активности современной



- молодежи // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2018. № 3. С. 287–307.
7. Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений // Психол. журн. 1981. Т. 2, № 1. С. 3–13.
  8. Крупнов А. И. Психологические проблемы исследования активности человека // Вопр. психол. 1984. № 3. С. 25–32.
  9. Петровский В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996. 512 с.
  10. Демин А. Н. О границе преобразовательной активности субъекта // Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М., 2009. С. 107–120.
  11. Коган В. З. Общественная активность личности как социально-психологическая проблема : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1970. 22 с.
  12. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение : теория и эмпирические исследования. М., 2007. 408 с.
  13. Купрейченко А. Б. Проблема определения и оценки социальной активности // Психология индивидуальности : материалы IV Всерос. науч. конф. М., 2012. С. 181–182.
  14. Шамионов Р. М. Социализация личности: системно-диахронический подход // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 27. С. 8. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/782-shamionov27.html> (дата обращения: 13.05.2018).
  15. Бочарова Е. Е. Современные тренды содержательных методов анализа процесса социализации личности // Современные исследования социальных проблем. 2013. № 9. С. 58. URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2013/9/bocharova.pdf> (дата обращения: 13.05.2018). DOI: <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2013-9-59>
  16. Максимова Н. Е., Александров И. О., Тихомирова И. В., Филиппова Е. В., Фомичева Л. Ф. Структура и актуализация субъекта с позиций системно-эволюционного подхода // Психол. журн. 2004. Т. 25, № 1. С. 17–40.
  17. Бондаренко И. Н., Моросанова В. И., Дранкин И. С., Путько Н. А. Актуализация осознанной саморегуляции в ситуации выбора уровня сложности учебных заданий // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 2. С. 64–81.
  18. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. 2-е изд. М., 2011. 320 с.
  19. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М., 2010. 519 с.
  20. Леонтьев Д. А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность. Томск, 2004. 319 с.
  21. Молчанова Е. В., Сердюк И. И. Мировоззренческая активность личности : осмысление и исследование // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 8. С. 143–152. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mirovozzencheskaya-aktivnost-lichnosti-osmyslenie-i-issledovanie> (дата обращения: 13.05.2018).
  22. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М., 1994. 138 с.
  23. Падун М. А., Котельникова А. В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман // Психол. журн. 2008. № 4. С. 98–106.
  24. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции : феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М., 1998. 184 с.
  25. Падун М. А., Котельникова А. В. Психическая травма и картина мира. Теория, эмпирия, практика. Москва, 2012. 206 с.
  26. Бочарова Е. Е. Содержательные характеристики «предметного поля» дискриминационных установок // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2018. № 3. С. 308–320.

#### Образец для цитирования:

Бочарова Е. Е. Регулятивные и мировоззренческие факторы различных форм социальной активности молодежи // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 333–345. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>

#### Regulatory and Worldview Factors of Various Forms of Social Activity of Young People

Elena E. Bocharova

ORCID: <https://0000-0001-7814-158>

Saratov State University

83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia

E-mail: bocharova-e@mail.ru

The aim of the research presented in this article is to study the regulatory and ideological factors of different forms of social activity among students. The empirical study is carried out on a sample of students ( $N = 236$ ), including high school students of general secondary schools ( $N = 118$ ) and university students from Saratov and Saratov Oblast. We used a complex of psychodiagnostic tools to register various forms of social activity and degree of manifestation using a special questionnaire (by I. V. Arendachuk, E. E. Bocharova, A. I. Zagranichnyy et al).

Ideological beliefs were researched using "World assumptions scale" by R. Janoff-Bulman (adapted by M. A. Padun and A. V. Kotelnikova). In order to research the regulatory sphere the questionnaire "The style of self-regulation of behavior and activity" by V. I. Morosanova was used. Presumably there is a differentiation in correlation between regulatory and ideological factors of actualization of various forms of social activity of students. It is shown that leisure, Internet and Network and educational and developing forms of activities dominate in the structure of social activity among high school students, and socio-economic form of activity dominates among students. The tendency to differentiate regulatory and ideological factors of actualization of various forms of social activity is recorded. As a result, in the sample of high school students, characterized by the accentuated profile of self-regulation (the stable style in estimation of results), the regulatory factors prevail in actualization of educational and developing, Internet and Network, leisure, altruistic, radical and protest, protest, subcultural and socio-economical forms of activities. In the sample of students characterized by the autonomous style of planning and control, stability of ideological factors



of actualization of civil, social and political, altruistic forms of activity and limitations of subcultural activities prevail. The applied aspect of the problem investigated can be realized in the development of programs of youth policy.

**Keywords:** personality, social activity, self-regulation, worldview beliefs, forms of social activity, factors of social activity, student youth.

**Acknowledgments:** *This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 18-18-00298).*

## References

1. Shamionov R. M., Grigorieva M. V. *Psikhologiya sotsial'noy aktivnosti molodezhi: problemy i riski* [Psychology of social activity of youth: problems and risks]. Saratov, 2012. 384 p. (in Russian).
2. Bocharova E. E. Granitsy sotsial'noy aktivnosti i sub'yektivnoye blagopoluchiye molodezhi [Frontiers of social activity and subjective well-being of youth]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblasnogo universiteta. Seriya Psikhologicheskiye nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2012, no. 3, pp. 5–11 (in Russian).
3. Trotsuk I. V., Sokhadze K. G. Sotsial'naya aktivnost' molodezhi: podkhody k otsenke form, motivov i faktorov proyavleniya v sovremennom rossiyskom obshchestve [Social activity of the youth: approaches to the assessment of forms, motives and factors]. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya* [RUDN Journal of Sociology], 2014, no. 4, pp. 58–74 (in Russian).
4. Levshina A. A., Lunin S. L. Obshchestvennaya deyatel'nost' molodezhi: motivy uchastiya [Public Activities of Youth: Participation Motives]. *Rossiyskiy psikholog. zhurn.* [Russian Psychological Journal], 2015, vol. 12, iss. 2, pp. 55–65 (in Russian).
5. Bocharova E. E. Strukturno-soderzhatel'nyye kharakteristiki samoregulyatsii sotsial'nogo povedeniya lichnosti predstaviteley raznykh etnogrupp [Structural and substantial characteristics self-control of social behavior of representatives different ethno-groups]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 2015, vol. 15, iss. 1, pp. 84–88 (in Russian).
6. Arendachuk I. V. Dinamika tsennostno-smyslovykh kharakteristik sotsial'noy aktivnosti sovremennoy molodezhi [Dynamics of value and meaning characteristics of modern youth's social activity]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], 2018, no. 3, pp. 287–307 (in Russian).
7. Lomov B. F. Lichnost' v sisteme obshchestvennykh otnosheniy [Personality in the system of social relations]. *Psikholog. zhurn.* [Psychological Journal], 1981, vol. 2, no. 1, pp. 3–13 (in Russian).
8. Krupnov A. I. Psikhologicheskiye problemy issledovaniya aktivnosti cheloveka [Psychological problems of research of human activity]. *Vopr. psikhol.* [Voprosy Psychologii], 1984, no. 3, pp. 25–32 (in Russian).
9. Petrovskiy V. A. *Lichnost' v psikhologii: paradigma sub'yektivnosti* [Personality in psychology: the paradigm of subjectivity]. Rostov-on-Don, 1996. 512 p. (in Russian).
10. Demin A. N. O granitse preobrazovatel'noy aktivnosti sub'yekta [About the boundary of the subject's transformative activity]. In: *Sub'yektivnyy podkhod v psikhologii. Pod red. A. L. Zhuravleva, V. V. Znakova, Z. I. Ryabikinoy, E. A. Sergiyenko* (The subjective approach in psychology. Eds. by A. L. Zhuravlev, V. V. Znakov, Z. I. Ryabikina, E. A. Sergiyenko). Moscow, 2009, pp. 107–120 (in Russian).
11. Kogan V. Z. Obshchestvennaya aktivnost' lichnosti kak sotsial'no-psikhologicheskaya problema: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk [Public activity of the personality as a socio-psychological problem: Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 1970. 22 p. (in Russian).
12. Zhuravlev A. L., Kupreychenko A. B. *Ekonomicheskoe samoopredelenie: teoriya i empiricheskie issledovaniya* [Economic self-determination: theory and empirical research]. Moscow, 2007. 480 p. (in Russian).
13. Kupreychenko A. B. Problema opredeleniya i otsenki sotsial'noy aktivnosti [The problem of defining and evaluating social activity]. *Psikhologiya individual'nosti. Materialy IV Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii* [Psychology of individuality. Materials of the IV All-Russian Scientific Conference]. Moscow, 2012, pp. 181–182 (in Russian).
14. Shamionov R. M. Socializatsiya lichnosti: sistemno-diahronicheskiy podhod [Socialization of personality: systematic-diachronic approach]. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2013, vol. 6, no. 27, p. 8. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/782-shamionov27.html> (accessed: 13 May 2018) (in Russian).
15. Bocharova E. E. Sovremennyye trendy sodержatel'nykh metodov analiza protsesssa sotsializatsii lichnosti [Contemporary trends of meaningful methods of the person's socialization process' analysis]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern Research of Social Problems], 2013, no. 9, p. 58. Available at: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2013/9/bocharova.pdf> (accessed: 13 May 2018) (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2013-9-59>
16. Maksimova N. E., Aleksandrov I. O., Tikhomirova I. V., Filippova E. V., Fomitcheva L. F. Struktura i aktualgenез sub'yekta s pozitsiy sistemno-evolyutsionnogo podhoda [Structure and genesis concurrent with actualization of the subject as the systemic evolutionary approach views them]. *Psikholog. zhurn.* [Psychological Journal], 2004, vol. 25, no. 1, pp. 17–40 (in Russian).
17. Bondarenko I. N., Morosanova V. I., Drapkin I. S., Putko N. A. Aktualgenез osoznannoy samoregulyatsii v situatsii vybora urovnya slozhnosti uchebnykh zadaniy [Actual-genesis of conscious self-regulation in the situation of choice of the educational tasks complexity level]. *Eksperimental'naya psikhologiya* [Experimental Psychology], 2014, vol. 7, no. 2, pp. 64–81 (in Russian).
18. Konopkin O. A. *Psikhologicheskiye mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti* [Psychological mechanisms of activity regulation]. 2nd ed. Moscow, 2011. 320 p. (in Russian).
19. Morosanova V. I. *Samoregulyatsiya i individual'nost' cheloveka* [Self-regulation and human individuality]. Moscow, 2010. 519 p. (in Russian).
20. Leontiev D. A. *Mirovozzreniye kak mif i mirovozzreniye kak deyatel'nost'* [Worldview as a myth and world view as an activity]. Tomsk, 2004. 319 p. (in Russian).



21. Molchanova E. V., Serdyuk I. I. *Mirovozzrencheskaya aktivnost' lichnosti: osmysleniye i issledovaniye* [Ideological activity of the individual: a reflection and study]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern Research of Social Problems], 2016, no. 8, pp. 143–152. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mirovozzrencheskaya-aktivnost-lichnosti-osmyslenie-i-issledovanie> (accessed 13.05.2018) (in Russian).
22. Zalesskiy G. E. *Psikhologiya mirovozzreniya i ubezhdeniy lichnosti* [Psychology of the world outlook and beliefs of the person]. Moscow, 1994. 138 p. (in Russian).
23. Padun M. A., Kotel'nikova A. V. Modifikatsiya metodiki issledovaniya bazisnykh ubezhdeniy lichnosti R. Yanoff-Bul'man [Personal basic beliefs research method of R. Janoff-Bulman]. *Psikhol. zhurn.* [Psychological Journal], 2008, no. 4, pp. 98–106 (in Russian).
24. Morosanova V. I. *Individual'nyy stil' samoregulyatsii: fenomen, struktura i funktsii v proizvol'noy aktivnosti cheloveka* [Individual style of self-regulation: a phenomenon, structure and functions in the arbitrary activity of a person]. Moscow, 1998. 184 p. (in Russian).
25. Padun M. A., Kotel'nikova A. V. *Psichicheskaya travma i kartina mira. Teoriya, empiriya, praktika* [Mental trauma and the picture of the world. Theory, empirics, practice]. Moscow, 2012. 206 p. (in Russian).
26. Bocharova E. E. *Soderzhatel'nyye kharakteristiki «predmetnogo polya» diskriminatsionnykh ustanovok* [Content Characteristics of the «Subject Field» of Discriminatory Attitudes]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], 2018, no. 3, pp. 308–320 (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Bocharova E. E. Regulatory and Worldview Factors of Various Forms of Social Activity of Young People. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4 (28), pp. 333–345 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>

---



УДК 316.62

## ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

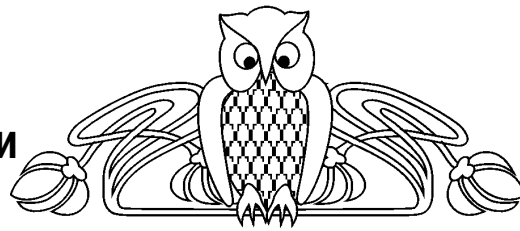
И. В. Арендачук

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

Актуальность исследования связана с недостаточной изученностью ценностно-смысловой обусловленности форм социальной активности личности. Его цель – выявление ценностно-смысловых факторов, определяющих особенности проявления форм социальной активности молодежи, жизнедеятельность которой осуществляется в городах разного типа (областной центр и малый город). *Гипотеза исследования* – особенность влияния смысложизненной, жизненной, ценностной ориентации личности и характеристик экзистенциальной исполненности жизни на разные формы социальной активности молодежи зависит от условий ее жизнедеятельности. Выборка исследования – 173 человека (42% юноши и 58% девушки в возрасте 15–25 лет), из них 52% проживают в областном центре (г. Саратов), 48% – в малом городе (г. Балаково Саратовской области). Использовались методики: анкета для изучения проявления форм и характеристик социальной активности молодежи; «Шкала экзистенции» А. Лэнгле и К. Орглера; «Жизненное предназначение» О. И. Моткова; «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева; «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубновой. Установлено, что доминирующими формами социальной активности молодых людей являются досуговая, интернет-сетевая и образовательно-развивающая, более выраженные у проживающих в малом городе. У молодежи областного центра в большей степени выражена активность, проявляющаяся в деятельности религиозной и протестной направленности. Показано, что ценностно-смысловые факторы в большей мере обуславливают образовательно-развивающую и досуговую формы активности у молодежи областного центра и субкультурную, образовательно-развивающую и интернет-сетевую активность у молодежи малого города. Наиболее значимыми по влиянию на проявление форм социальной активности у молодых людей, проживающих в областном центре, являются факторы экзистенциальной исполненности жизни, смысложизненная и жизненная ориентация (87,4% значимых корреляционных связей); у проживающих в малом городе увеличивается влияние ценностной ориентации (37,8% значимых корреляционных связей). Полученные результаты могут быть использованы при планировании и организации деятельности молодежи, связанной с проявлением ее социальной активности.

**Ключевые слова:** активность личности, социальная активность, молодежь, экзистенциальная исполненность, смысложизненная ориентация, жизненная ориентация, ценностная ориентация.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-346-358>



### К постановке проблемы

В современных исследованиях социально-психологический аспект феномена активности личности раскрывается через определение понятия и рассмотрение содержательных характеристик ее социальной активности как субъекта жизнедеятельности.

Активность личности в целом, как особое состояние, определяет ее внутреннюю инициативность при взаимодействии с окружающим миром в форме реализации поведения и деятельности [1, с. 26], направленного на изменение действительности в соответствии с собственными потребностями, взглядами [2, с. 1148]. Активность в форме добровольной, сознательной, инициативно-творческой деятельности направлена на прогрессивное формирование не только окружающей среды, но и самой личности. Через ее деловые качества, через социальные отношения, основанные на идейности, ответственности, гражданственности, личность формирует внутреннюю потребность в постоянном совершенствовании [3] и выступает как субъект жизнедеятельности. Такое деятельное отношение личности к миру осуществляется в общественно значимых преобразованиях материальной и духовной среды на основе освоения исторического опыта человечества [4, с. 116]. Продуктивная, сознательная субъект-объектная деятельность человека является «носителем» социальной активности [5, с. 164], а интенсивность и конкретные сферы реализации деятельности становятся ее критериями [6, с. 394].

В контексте взаимодействия «человек – общество» активность рассматривается как социальная активность, определяющая вклад личности в собственную жизнедеятельность и в жизнедеятельность других людей, социальных групп, общества в целом. Она может проявляться в разных формах: общественно-политической, творческой, нравственной [7, с. 18]; трудовой, познавательной, художественно-творческой; коммуникативной, аксиологической, гражданской [8]; инициативной общественно полезной, иждивенческой, демонстративной, протестной [9, с. 237]; поведенческой, профессиональной, экономической, политической, социальной деструктивной [6, с. 395]; реактивной, сознательно регулярной, собственно инициативной, актуализирующей инициативу членов группы [10, с. 26].



Анализируя социально-психологические факторы социальной активности личности, авторы отмечают ее взаимосвязь: со свойствами нервной системы (реактивность – активность) и фенотипическими признаками [5, 11], с направленностью на самоактуализацию [10], с субъективным благополучием [12], с этнопсихологическими детерминантами [13]. Вместе с тем остается открытым вопрос о ценностно-смысловой детерминации социальной активности личности, проявляющейся в ее способности осознавать смысл решения общественных задач на основе соотнесения их с собственной системой ценностей, который служит руководящим принципом ее жизни.

Ценностно-смысловые характеристики личности как динамическая система, формирующая смысл и цели ее жизнедеятельности и регулирующие способы их достижения, активно исследуются в современной психологии (С. Л. Рубинштейн, Д. А. Леонтьев, С. С. Бубнова, М. С. Яницкий, В. В. Марченко).

Ценности являются центральной структурой смысловой сферы личности, источником смыслообразования [14] и как индивидуальный и социальный ориентиры воплощают в себе ее отношение к формам собственного и общественного бытия, определяют тип «достойного поведения», жизненный стиль и «психологический вариант» жизни [15]. Представления субъекта о собственных ценностях определяются как ценностная ориентация, которая характеризуется высокой осознанностью и выполняет функцию перспективных стратегических жизненных целей и мотивов жизнедеятельности [14]. Осуществляя психическую регуляцию деятельности и поведения личности в социальной среде, они определяют характер ее межличностных и общественных отношений, адаптируют к социально-политическим изменениям в обществе. При этом ценностно-ориентационная деятельность, направленная на осознание, преобразование и совершенствование окружающего мира, выступает в качестве одного из главных способов познания и активного освоения субъективной реальности [16].

Смысл жизни как психологический способ ее переживания в процессе существования человека отражается в системе его смысложизненной ориентации, определяющей жизненную концепцию (осознанный и обобщенный принцип жизни). Смысложизненная ориентация – это не только будущие цели, но и оценка личностью по существенным для нее критериям уже достигнутого своими силами и осуществляемого в настоящем [17]. Ощущение личностью своего места в обществе, интересов, целей и представлений о возможности их реализации наполняет ее жизнь смыслом, на основе которого она реализует свою активность по достижению перспективных целей. Если эти цели связаны с достижениями в системе общественных отношений, содержательная сторона которых включает процессы, связанные с прошлым, насто-

ящим и будущим, то можно говорить о социальной активности личности, обусловленной системой смысложизненной ориентации.

Ценностные ориентация и смысл выступают критериями экзистенциальной исполненности жизни [18, с. 157], которая, согласно В. Франклу, отражает признание ценности и субъективную оценку человеком своей жизни и показывает, насколько он живет в согласии со своим внутренним миром [19]. Отмеченная в исследованиях прямая взаимосвязь смысложизненной ориентации и показателей экзистенциальной исполненности [18, с. 159] позволяет предположить, что экзистенциальная исполненность как фактор, отражающий отношение личности к результативности собственной жизни, может выступать и ценностно-смысловым фактором социальной активности, в основе которой лежит мотивация к достижению целей и смысла жизни. Общая жизненная направленность личности (жизненная ориентация) также может выступать фактором социальной активности, поскольку в процессе жизнедеятельности она определяет не только тип отношения к себе, людям и миру в целом, но и особенности жизненного функционирования, предрасположенность к определенному стилю деятельности. При этом гармоничность и конструктивность реализации жизненной ориентации оценивается личностью в соотнесении со своими ценностями, культурно-психологическими устремлениями и умениями, с общественными тенденциями [20].

Обзор публикаций показывает, что ценностная, смысложизненная и жизненная ориентация, а также экзистенциальная исполненность жизни могут быть определены как ценностно-смысловые факторы социальной активности личности. Несмотря на достаточную представленность исследований по проблеме социальной активности и определяющих ее социально-психологических факторов, все еще остаются открытыми вопросы, связанные с изучением особенностей проявления ее разных форм в зависимости от социально-демографических характеристик (возраст, профессиональная принадлежность и занятости, условий жизнедеятельности и др.) с выявлением сходства и различия их ценностно-смысловых факторов. Их исследование представляется особенно актуальным при изучении социальной активности молодежи – возрастной группы, характеризующейся особым образом жизни, социальным статусом, ролевыми ожиданиями, а также местом и функциями в современной системе общественных отношений [21]. Задача присвоения общественного опыта и его применения в различных видах деятельности для этой возрастной группы является одной из важнейших при утверждении собственной системы ценностей и определения смысла своей жизнедеятельности. Социальная активность предполагает не только участие молодых людей в общественной жизни, но и реализацию субъектного отношения к окружающей действи-



тельности и нахождения места в ней на основе своей системы ценностей, смысложизненной и жизненной ориентации.

*Цель исследования*, представленного в данной статье, – на основе анализа ценностно-смысловой обусловленности форм социальной активности определить особенности ее проявления у молодежи, жизнедеятельность которой осуществляется в городах разного типа (малый город и областной центр). *Гипотезой исследования* стало предположение, что социальная активность связана с системой ориентации личности (смысложизненной, жизненной, ценностной, экзистенциальной исполненностью), особенностью влияния которой на разные формы социальной активности молодежи зависит от условий ее жизнедеятельности.

### Выборка, методики и методы исследования

Для проверки гипотезы было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 173 человека в возрасте 15–25 лет (42% юноши и 58% девушки), жизнедеятельность которых осуществляется в областном центре (г. Саратов,  $n = 90$ ; 52% выборки) и в малом городе (г. Балаково Саратовской области,  $n = 83$ ; 48% выборки). По уровню образования и виду занятости выборка включала молодежь, имеющую основное общее образование, – учащиеся 9–11 классов общеобразовательных школ и колледжей (41%); полное общее среднее образование – студенты вузов (32%); среднее профессиональное и высшее образование – работающая молодежь (соответственно 14 и 13%). Возрастной состав выборки: 40% – юноши и девушки в возрасте 15–17 лет; 37% – молодежь 18–20 лет; 23% – молодые люди 21–25 лет.

Для изучения форм проявления социальной активности и степени ее выраженности коллективом авторов (Р. М. Шамионов, И. В. Арндачук, Е. Е. Бочарова, М. В. Григорьева, А. И. Заграничный, М. А. Кленова, Н. В. Усова, А. А. Шаров) была разработана специальная анкета, в которой все изучаемые показатели оценивались респондентами по шкале от 1 до 5 (1 – минимальная, 5 – максимальная степень выраженности показателя). Ценностно-смысловые характеристики социальной активности изучались с помощью методик: «Шкала экзистенции» А. Лэнгле и К. Орглера [19], «Жизненное предназначение» О. И. Моткова [20], «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева [22], «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубновой [23].

Проверка выборки на нормальность распределения по среднему показателю проявления форм социальной активности с помощью критерия Колмогорова – Смирнова ( $K-S d = 0,0682$ ;  $p < 0,20$  с учетом поправки Лилефорса,  $p < 0,05$ ) показала согласование эмпирического распределения с гипотезой о его нормальности, что позволило использовать сравнительный анализ

по  $t$ -критерию Стьюдента и линейный корреляционный анализ по Пирсону для выявления особенностей проявления социальной активности и ее ценностно-смысловой обусловленности в группах молодежи, проживающей в городах разного типа (областной центр и малый город).

### Результаты исследования и их обсуждение

Изучение особенностей проявления социальной активности молодежью в возрасте 15–25 лет показало, что она наиболее активна в осуществлении досуговой, интернет-сетевой и образовательно-развивающей деятельности; в наименьшей степени у молодых людей выражены социально-политическая, гражданская, религиозная, протестная, радикально-протестная и субкультурная формы активности. Достоверно выраженные различия в исследуемых группах отмечались по показателям досуговой, интернет-сетевой, образовательно-развивающей, религиозной и протестной форм социальной активности (табл. 1).

При этом молодые люди, учащиеся и работающие в малом городе, отличались большей степенью выраженности показателей *досуговой, интернет-сетевой и образовательно-развивающей* форм активности, что проявляется в их большей ориентации на деятельность, связанную:

- с активным и пассивным отдыхом (путешествия; отдых на природе, в парках; походы в театры, кино; просмотр передач и видео по ТВ или на YouTube; чтение книг, журналов, других источников развлекательной информации), с хобби, с совершенствованием своего внешнего облика (посещение оздоровительных центров, салонов красоты; занятия в фитнес-клубах, в спортивных секциях и т. п.);

- с участием в различных сетевых группах и сообществах, в интерактивном коллективном взаимодействии, в открытом выражении собственного мнения и позиции в виртуальной среде и т. п.;

- с учебно-познавательным развитием (получение дополнительного образования; участие в предметных олимпиадах, конкурсах, в различных образовательных акциях, в научной и проектно-исследовательской деятельности, в групповых обучающе-развивающих мероприятиях – тренингах, группах личностного роста, публичных лекциях, мастер-классах и пр.).

Несмотря на невысокие показатели *религиозной и протестной* форм активности, молодые люди из областного центра продемонстрировали достоверно выраженную ориентацию на включенность в деятельность религиозных объединений и следование религиозным обрядам и нормам поведения (высокие показатели выявлены у 36,1% молодых людей из областного центра и у 13,2% из малого города), а также на публичное выражение недовольства и участие в оппозиционной деятельности (22,7% юношей и девушек из областного центра и 6,6% из малого города).





Таблица 1/ Table 1

**Формы проявления социальной активности молодежи при разных условиях ее жизнедеятельности  
(областной центр и малый город)**

**Forms of Manifestation of Social Activity in Young People under Different Life Conditions  
(based on the examples of regional center and small town)**

Формы социальной активности молодежи	Областной центр (г. Саратов) <i>n</i> = 90	Малый город (г. Балаково) <i>n</i> = 83	<i>t</i> -критерий Стьюдента
Альтруистическая	2,68	2,87	-1,10
Досуговая	<b>3,88</b>	<b>4,32</b>	<b>-3,01***</b>
Социально-политическая	2,02	1,84	1,11
Интернет-сетевая	<b>3,23</b>	<b>3,79</b>	<b>-2,90***</b>
Гражданская	2,31	2,05	1,48
Социально-экономическая	2,90	2,82	0,39
Образовательно-развивающая	<b>3,02</b>	<b>3,46</b>	<b>-2,56**</b>
Духовная	3,01	2,88	0,63
Религиозная	<b>2,21</b>	<b>1,49</b>	<b>4,08***</b>
Протестная	<b>1,75</b>	<b>1,26</b>	<b>3,45***</b>
Радикально-протестная	1,65	1,67	-0,15
Субкультурная	1,92	1,67	1,35

Примечание. Уровень значимости выявленных различий по *t*-критерию Стьюдента отмечен следующим образом: \*\* –  $p < 0,05$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Примечательно, что *радикально-протестная активность* (кардинальное отрицание социальных норм и деятельность, направленная на ограничение прав и свобод других людей) оказалась свойственна только 18,5% молодежи. В областном центре у респондентов с высокими показателями по этой форме социальной активности в основном отмечены юноши (88,9%), в малом городе в данной группе преобладали девушки (57,1%). Также 14,5% молодежи из областного центра и 32,0% из малого города заявили о своей высокой *субкультурной* активности (принадлежность к любой из субкультур и открытое выражение позиции субкультурного сообщества). При этом в группе с высокими показателями этой формы активности было отмечено доминирование юношей в областном центре (83,9%) и девушек в малом городе (54,5%).

*Духовная* (духовное развитие личности через приобщение к культурному наследию общества), *социально-экономическая* (деятельность, направленная на получение различных видов заработков) и *альтруистическая* (безвозмездная помощь людям и забота об окружающем мире) формы активности проявляются у современной молодежи на среднем уровне (свою высокую активность по этим показателям отметили соответственно 61,8, 52,6 и 59,2% проживающих в областном центре и 61,8, 60,8 и 57,7% молодых людей из малого города). Невысокой степенью проявления отличается *социально-политическая* (участие в деятельности политических объединений, митингах, шествиях, избирательных кампаниях и т. п.) и *гражданская* (участие в социально-политических процессах общества и в деятельности, связанной с утверж-

дением своей гражданской позиции) активность молодежи (о своей активной социально-политической позиции заявили 26,6% молодых людей; об активной гражданской позиции – 37,4%). В оценке своего участия в общественной жизни преобладали ответы: «Не участвую, если мне не интересно» ( $M_{cp} = 3,11$ ); «Присоединяюсь к большинству» ( $M_{cp} = 2,98$ ) и «Вынужден принимать участие» ( $M_{cp} = 2,84$ ).

Результаты корреляционного анализа выявили ценностно-смысловую обусловленность разных форм социальной активности в группах молодежи в зависимости от места проживания.

В группе *молодежи из областного центра* выявлены 89 значимых корреляционных связей между показателями форм социальной активности и ценностно-смысловыми характеристиками личности (табл. 2). Наибольшим числом значимых ( $p < 0,05$ ) корреляционных связей характеризовались *образовательно-развивающая* и *досуговая* формы социальной активности – соответственно 15 и 14 значимых корреляционных связей, которые в основном отражают влияние факторов экзистенциальной исполненности жизни (самотрансценденция, свобода, ответственность, персональные предпосылки исполненности и исполненности представленными возможностями), смысловознательной ориентации (цели, процесс, результативность жизни, локус контроля – жизнь, общий показатель осмысленности жизни), жизненной ориентации (относительно образовательно-развивающей активности – жизненная ориентация «руководитель» и направленность на поддержку других; относительно досуговой активности – низкая осознанность жизненного предназначения



Таблица 2 / Table 2

**Значимые корреляционные связи между показателями форм социальной активности и характеристиками ценностно-смысловой ориентации личности в группе молодежи из областного центра (n = 90)**

**Significant Correlations between Indicators of Social Activity Forms and Characteristics of Value and Meaningful Personal Orientations in the Group of Young People from the Regional Center (n = 90)**

Ценностно-смысловые характеристики	Формы социальной активности	Образователь-но-разви-ваю-щая	Досуговая	Гражданская	Альтруисти-ческая	Социально-экономиче-ская	Радикально-протестная	Прогрессная	Субкультур-ная	Духовная	Социально-политическая	Религиозная	Интернет-сетевая
Самотрансценденция		0,24	0,28				-0,30	-0,33	-0,25				
Свобода		0,27	0,38	0,22	0,22	0,29							
Ответственность		0,29	0,27			0,27							
Фактор личности		0,25	0,21				-0,24	-0,29	-0,21				
Фактор экзистенции		0,30	0,35	0,22	0,22	0,30							
Экзистенциальная исполненность		0,31	0,31		0,23	0,27							
Цели жизни		0,24	0,30										
Процесс жизни		0,30	0,27		0,23					0,21			
Результативность жизни		0,30	0,25	0,20	0,22				-0,22				
Локус контроля–Я									-0,21				
Локус контроля–жизнь		0,32	0,25							0,25			
Общий показатель осмысленности жизни		0,34	0,31		0,24				-0,23	0,23			
Жизненная ориентация «Исполнитель»				-0,22					-0,27				
Жизненная ориентация «Творец»				-0,20		-0,23				0,26			
Жизненная ориентация «Руководитель»		0,22		0,36									
Жизненная ориентация «Подчиненный»						-0,21							
Жизненная направленность на поддержку других		0,28		0,24		0,21						0,36	0,29
Жизненная направленность на поддержку себя					-0,21								
Внешний локус контроля				0,22			0,21	0,22			0,27		
Высокая осознанность жизненного предназначения					0,23								
Низкая осознанность жизненного предназначения			-0,25										
Однонаправленность жизненного предназначения							0,30	0,25					
Разнонаправленность жизненного предназначения											-0,20	-0,22	
Вера в осуществимость жизненного предназначения								-0,30			-0,22		
Активность осуществления жизненного предназначения			0,20			0,37							
Потенциальная гармоничность осуществления жизненного предназначения							-0,22	-0,27			-0,24		
Поиск и наслаждение прекрасным										0,31			
Помощь и милосердие к другим людям							-0,26	-0,30	-0,31				
Любовь				0,21									
Познание нового о мире, природе, человеке		0,27					0,27						
Высокий социальный статус и управление людьми		0,28										0,30	
Общение			-0,21				0,20						



и активность его осуществления). В системе ценностной ориентации обусловленность образовательно-развивающей активности выявлена только в отношении ценностей «познание нового о мире, природе, человеке» и «высокий социальный статус и управление людьми»; досуговой активности – ценность «общение» (обратная корреляционная связь).

Также большинство корреляционных связей с характеристиками экзистенциальной исполненности, смысложизненной и жизненной ориентации наблюдалось и по таким формам активности, как *гражданская* (8 значимых связей из 9), *альтруистическая* и *социально-экономическая* (в каждой – все 8 значимых связей), *радикально-протестная* (5 значимых связей из 8), *протестная* и *субкультурная* (по 6 значимых связей из 7). *Духовная* активность оказалась обусловлена смысложизненной и жизненной ориентацией (4 из 5 значимых связей), только жизненной ориентацией обусловлены *социально-политическая* (все 5 значимых связей), *религиозная* (2 связи из 3) и *интернет-сетевая* (1 корреляционная связь). С ценностной ориентацией в этой группе молодежи было выявлено лишь 12,4% значимых связей относительно форм социальной активности.

По результатам корреляционного анализа, проведенного в группе молодежи из областного центра, были выявлены следующие тенденции.

1. Чем более богатым эмоциональным миром и способностью чувствовать ценностные основания, ориентироваться на них (самотрансценденция) характеризуются молодые люди, чем больше они способны соотносить свой внутренний мир с внешними условиями при принятии решений, основанных на личных ценностях (свобода), и доводить их до конца (ответственность), чем больше они открыты в отношении мира (фактор личности) и ориентированы на стиль жизни, основанный на чувстве долга (фактор экзистенции), тем в большей степени они склонны проявлять *образовательно-развивающую* и *досуговую* активность. Ориентация на свободу и стремление к исполненности жизни представляемыми возможностями (фактор экзистенции) лежат в основе повышения *гражданской*, *альтруистической* и *социально-экономической* активности (проявлению этой формы активности также способствует развитое чувство долга на основе ответственности). При развитой способности понимать свои чувства, соотносить с собой ценности мира, ориентироваться в действиях на смысл, а не только на цель (самотрансценденция), и как следствие – когнитивная и эмоциональная доступность для себя и для мира (фактор личности) снижают проявление активности в деятельности *радикально-протестной*, *протестной* и *субкультурной* направленности.

2. Чем более четко сформированы у молодых людей перспективные цели (цели жизни), которые придают жизни осмысленность, проявляют интерес к своей жизнедеятельности в настоящем

(процесс жизни), удовлетворены самореализацией (результативность жизни), убеждены в своей способности свободно принимать решения и воплощать их в жизнь (локус контроля–жизнь) и в целом относятся к своей жизни осмысленно (общий показатель осмысленности жизни), тем более активными молодые люди являются при осуществлении *образовательно-развивающей* и *досуговой* деятельности. Высокие показатели результативности жизни обуславливают повышение *гражданской* и *альтруистической* активности и снижают *субкультурную* активность. Удовлетворенность процессом жизни в текущий момент времени и осмысленность жизни повышает *альтруистическую* активность и позитивно сказывается на проявлении *духовной* активности, которая также повышается при ориентации личности на самостоятельность в принятии жизненных решений (локус контроля–жизнь). Повышенные показатели удовлетворенности самореализацией (результативность жизни), представления о себе как о сильной личности (локус контроля–Я) и общей осмысленности жизни снижают проявление *субкультурной* активности.

3. Чем выше проявляются жизненная ориентация «руководитель» и жизненная направленность на поддержку других людей, тем выше *образовательно-развивающая* активность. Этот вид жизненной направленности также лежит в основе повышенных проявлений *гражданской*, *социально-экономической*, *религиозной* и *интернет-сетевой* форм активности. При этом *гражданская* активность может снижаться при выраженности жизненной ориентации «исполнитель» и «творец» и повышаться при проявлении у молодых людей внешнего локуса контроля; *социально-экономическая* активность меньше при выраженности жизненной ориентации «творец» и «подчиненный» и больше при повышенной активности при осуществлении жизненного предназначения; *религиозная* активность меньше у молодежи с несформированным, разнонаправленным жизненным предназначением. Разнонаправленность жизненного предназначения, повышенная вера в ее осуществимость и наличие внутренних ресурсов для гармоничной ее реализации могут снижать *социально-политическую* активность, а внешний локус контроля, лежащий в основе конформизма, повышает ее. Чем более молодые люди верят в осуществимость своего жизненного предназначения и обладают системой личностных свойств для гармоничной его реализации, тем меньше они склонны к проявлению *протестной* и *радикально-протестной* форм активности, а однонаправленность жизненного предназначения и внешний локус контроля повышают выраженность этих форм активности. *Досуговая* активность усиливается при активизации деятельности, направленной на осуществление жизненного предназначения, и уменьшается при низкой их осознанности. *Альтруистическая* активность менее выражена у



молодежи, имеющей жизненную направленность на поддержку себя, и проявляется в большей степени, если сформирована высокая осознанность жизненного предназначения.

4. Обусловленность ценностной ориентацией свойственна отдельным формам социальной активности. При высокой ориентации на поиск и наслаждение прекрасным усиливается *духовная* активность молодежи; при выраженности ценности «любовь» – *гражданская* активность. Стремление к познанию нового (о мире, природе, человеке) и к высокому социальному статусу, позволяющему управлять людьми, активизирует *образовательно-развивающую* деятельность. *Религиозная* активность также связана с высоким социальным статусом, а *радикально-протестная* – со стремлением к познанию. Чем меньше молодежь ориентирована на помощь и милосердие к людям, тем больше она склонна к проявлению *протестной, радикально-протестной* и *субкультурной* форм активности. Ценность общения не повышает *досуговой* активности, но приобретает значимость для молодых людей с выраженной *радикально-протестной* активностью.

В *группе молодежи из малого города* выявлено 95 значимых корреляционных связей ( $p < 0,05$ ) между показателями форм социальной активности и ценностно-смысловыми характеристиками личности (табл. 3).

Наибольшим числом значимых ( $p < 0,05$ ) корреляционных связей характеризовались *субкультурная, образовательно-развивающая* и *интернет-сетевая* формы социальной активности – соответственно 20, 18, и 15 значимых связей, которые в основном отражают совокупное влияние факторов экзистенциальной исполненности жизни, смысловой, жизненной и ценностной ориентации.

Примечательно, что в малом городе не только оказалось большее количество молодых людей (почти 1/3 выборки) с повышенной *субкультурной активностью*, но и была выявлена специфическая (отличающаяся отрицательными корреляционными связями) ценностно-смысловая обусловленность этой формы социальной активности. При выраженной *субкультурной* направленности поведения и деятельности у молодежи снижаются показатели характеристик экзистенциальной исполненности жизни: уменьшается дистанция по отношению к себе (что может трактоваться как личностная незрелость, причиной которой является либо внутреннее смятение, либо фиксация на неудовлетворенных потребностях); наблюдается эмоциональная уплощенность и скудность в отношениях с миром и людьми, вследствие чего человек сам с трудом понимает, что ему нравится и чего он хочет (самотрансценденция); появляется нерешительность и неуверенность в собственных решениях (свобода); снижены чувство долга и персональная включенность в жизнь, определяющая жизненную позицию наблюдателя

(ответственность), и как следствие – тревожность, бедность отношений (фактор личности) и неспособность справляться с самим собой, соотносить себя и внешние жизненные ситуации и прийти к сформированному смыслу жизни (фактор экзистенции). Снижение осмысленности жизни и определяющей ее ориентации (отсутствие ясных целей жизни, неудовлетворенность жизнью в настоящем и ее результативностью в прошлом), жизненная ориентация на себя и пониженная ориентация на поддержку других также лежат в основе повышения субкультурной активности. В системе ценностной ориентации субкультурно направленной молодежи имеет место снижение ценностей познания (себя мира и людей), достижения высокого социального статуса, признания и уважения людей, общения, здоровья, проявления социальной активности на пользу общества.

Похожая тенденция в проявлении характеристик экзистенциальной исполненности (снижение способности к самодистанцированию, к свободе, ответственности, обедненность отношений и жизни) выявлена и в отношении *интернет-сетевой* активности молодежи малого города. В основе повышения данной формы активности лежат ценности общения, поиска и наслаждения прекрасным, а также специфические особенности жизненной направленности: выраженность двух типов жизненной ориентации – «исполнитель» и «духовность», – изменения в соотношении характеристик локуса контроля (снижение внутреннего и повышение внешнего), низкая осознанность жизненного предназначения и вера в его осуществимость, а как следствие – недостаточность внутренних условий для их гармоничного осуществления.

Высокая *образовательно-развивающая* активность молодежи малого города по своей ценностно-смысловой обусловленности мало отличается от активности молодых людей из областного центра (по характеристикам экзистенциальной исполненности, смысловой ориентации и жизненной направленности на поддержку других выявлены схожие тенденции). Различия связаны с повышенной жизненной ориентацией «подчиненный» («руководитель») у молодежи областного центра), с наличием разнонаправленного жизненного предназначения. У молодежи малого города *образовательно-развивающая* активность более ценностно обусловлена: при равном положительном влиянии на ее проявление ценностей «познание нового о мире, природе, человеке» и «высокий социальный статус и управление людьми» также увеличивается значение ценностей «признание и уважение людей и влияние на окружающих», «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» и «здоровье».

Относительно других форм социальной активности значимая корреляция была выявлена в основном с жизненной и ценностной ориентацией. Так, корреляционные связи с ценностной ориентацией наблюдались по таким формам



Таблица 3 / Table 3

**Значимые корреляционные связи между показателями форм социальной активности и характеристиками ценностно-смысловой ориентации личности в группе молодежи, проживающей в малом городе (n = 83)**  
**Significant Correlations between Indicators of Social Activity Forms and Characteristics of Value and Meaningful Personal Orientations in the Group of Young People from a Small Town (n = 83)**

Формы социальной активности Ценностно-смысловые характеристики	Субкультурная	Образовательно-развивающая	Интернет-сетевая	Социально-экономическая	Духовная	Социально-политическая	Гражданская	Протестная	Альтернативная	Досуговая	Религиозная	Радикально-протестная
Самодистанцирование	-0,36		-0,25									
Самотрансценденция	-0,33	0,37					0,28					
Свобода	-0,34		-0,29									
Ответственность	-0,47	0,34	-0,23									
Фактор личности	-0,38	0,30	-0,24				0,27					
Фактор экзистенции	-0,44	0,25	-0,28									
Экзистенциальная исполненность	-0,43	0,29	-0,27									
Цели жизни	-0,30	0,45		0,27								
Процесс жизни	-0,32	0,30										
Результативность жизни	-0,33	0,28										
Локус контроля-Я	-0,27											
Общий показатель осмысленности жизни	-0,32	0,35										
Жизненная ориентация «Исполнитель»			0,37									
Жизненная ориентация «Подчиненный»		0,26										
Жизненная направленность на поддержку других	-0,47	0,25						-0,23	0,31			
Жизненная направленность на поддержку себя	0,30											0,27
Ситуативная жизненная ориентация				0,29	0,35							
Духовная жизненная ориентация			0,26	0,35								
Внутренний локус контроля			-0,35		0,23							
Внешний локус контроля			0,23	0,35							0,25	
Высокая осознанность жизненного предназначения			-0,30				0,38					
Низкая осознанность жизненного предназначения					-0,24		-0,27					
Разнонаправленность жизненного предназначения		0,35					0,29		0,27			
Вера в осуществимость жизненного предназначения			-0,26		0,24		0,27					
Потенциальная гармоничность осуществления жизненного предназначения			-0,33	-0,23	0,26		0,37					
Приятное времяпрепровождение, отдых						-0,24						
Поиск и наслаждение прекрасным		0,31	0,27			0,27		-0,31				
Помощь и милосердие к другим людям					0,26			-0,26				
Любовь				0,49								
Познание нового о мире, природе, человеке	-0,23	0,31							-0,23	-0,24		
Высокий социальный статус и управление людьми	-0,38	0,25		0,31		0,39						
Признание и уважение людей и влияние на окружающих	-0,25	0,26		0,34	-0,25	0,29						
Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	-0,43	0,36		0,34		0,32						
Общение	-0,35		0,36	0,30	-0,25	0,35		-0,35				
Здоровье	-0,32	0,28				0,44						



активности, как *социально-политическая* (все 7 значимых корреляционных связей), *социально-экономическая* (5 значимых связей из 10), *духовная* (3 значимых связи из 8), *протестная* (3 значимых связей из 4), *альтруистическая* (1 связь из 3), *досуговая* (1 значимая связь). Наиболее выраженной по своему влиянию на эти формы социальной активности оказалась ценностная ориентация на «общение», «признание и уважение людей и влияние на окружающих», «поиск и наслаждение прекрасным», «познание нового о мире, природе, человеке», «высокий социальный статус и управление людьми», «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе».

*Гражданская, религиозная и радикально-протестная* формы активности не были обусловлены ценностной ориентацией. В отношении *гражданской* активности выявлены корреляционные связи с характеристиками экзистенциальной исполненности (самотрансценденция и фактор личности) и жизненного предназначения – усиливают ее проявление высокая осознанность жизненного предназначения (низкая осознанность снижает), его разнонаправленность, вера в осуществимость и потенциальная гармоничность осуществления. *Религиозная и радикально-протестная* формы активности оказались минимально обусловленными (по одной корреляционной связи) ценностно-смысловыми характеристиками. Религиозную активность может повышать наличие у молодых людей внешнего локуса контроля, радикально-протестная – усиливаться при выраженной жизненной направленности на поддержку себя.

По результатам корреляционного анализа, проведенного в группе молодежи из малого города, было выявлено пять видов обусловленности форм социальной активности ценностно-смысловыми факторами:

1) *субкультурная и образовательно-развивающая* активность обусловлена совокупностью ценностно-смысловых характеристик (экзистенциальной исполненности жизни, ее осмысленности, жизненной и ценностной ориентацией): чем более явно выражены эти характеристики, тем выше образовательно-развивающая активность и меньше проявляется активность субкультурная;

2) *интернет-сетевая* активность обусловлена в основном факторами «экзистенциальная исполненность жизни» и «жизненная ориентация»: проявляется в большей степени при невысоких показателях, характеризующих эти факторы;

3) *социально-экономическая, духовная, социально-политическая, альтруистическая* формы социальной активности обусловлены преимущественно комплексом жизненной и ценностной ориентации;

4) *гражданская, религиозная и радикально-протестная* активность молодежи связана только с выраженностью жизненной ориентации, характеризующей направленность на реализацию жизненного предназначения: данная тенденция в

основном характерна для гражданской активности и менее выражена в отношении религиозной и радикально-протестной активности, обусловленная влиянием только одной корреляционной связи;

5) *досуговая* активность обусловлена только ценностной ориентацией на познание нового, снижающей ее проявление.

## Заключение

Результаты исследования, полученные в процессе сравнительного анализа, позволяют заключить, что в иерархии различных форм социальной активности у молодых людей в возрасте 15–25 лет (социальная группа «молодежь») доминируют досуговая, интернет-сетевая и образовательно-развивающая формы активности. Молодежь, проживающая в малом городе, склонна проявлять большую активность в видах деятельности, связанных с данными формами активности. Независимо от места проживания ситуативно молодежь может проявлять альтруистическую, социально-экономическую и духовную формы активности. Социально-политическая и гражданская активность, несколько чаще проявляющаяся у проживающих в областном центре, в целом не отличается высокой степенью выраженности. Религиозная активность в большей степени свойственна молодежи областного центра. Также чаще у нее проявляются протестные формы активности (протестная и радикально-протестная), особенно у юношей. В малом городе эти формы активности свойственны молодежи обоего пола, однако девушки чаще заявляли о выраженности своей протестной активности. Субкультурная активность свойственна в большей степени молодежи, жизнедеятельность которой осуществляется в малом городе.

Одной из наиболее обусловленных ценностно-смысловыми факторами форм активности молодежи, *независимо от места проживания*, является *образовательно-развивающая*, повышение которой обусловлено положительным влиянием характеристик экзистенциальной исполненности жизни, смысложизненной, жизненной и ценностной ориентации. Различия проявились на уровне жизненной ориентации (у молодежи из областного центра повышается значимость ориентации «руководитель», из малого города – «подчиненный») и ценностной ориентации (у молодежи малого города эта форма активности оказалась связанной с большим числом ценностей).

У молодых людей из *областного центра* также наиболее обусловленной ценностно-смысловыми факторами оказалась *досуговая* форма социальной активности, повышение которой может быть связано с влиянием факторов экзистенциальной исполненности жизни, смысложизненной ориентации, с активностью осуществления жизненного предназначения на фоне низкой их осознанности и невысокой значимости ценности



общения. У молодежи *малого города* к числу наиболее обусловленных ценностно-смысловыми факторами можно отнести *субкультурную* и *интернет-сетевую* формы социальной активности. К проявлению этих форм социальной активности в большей степени склонны молодые люди, характеризующиеся пониженными значениями показателей экзистенциальной исполненности жизни (эмоциональностью в отношениях с миром и людьми; способностью к самодистанцированию, к проявлению свободы, ответственности; обедненностью отношений и жизни). Повышенная *субкультурная* активность также может проявляться на фоне снижения осмысленности жизни и определяющей ее ориентации (цели, процесс, результативность жизни), при выраженности жизненной ориентации на себя (в противовес ориентации на поддержку других), при понижении значимости ценностей познания, здоровья, общения, социально ориентированных ценностей (высокий социальный статус, общественное признание и уважение, активность для блага общества). Повышенная *интернет-сетевая* активность обусловлена не только экзистенциальной исполненностью жизни, но и характеристиками, определяющими жизненное предназначение, – ориентацией на исполнительность и духовность, снижением внутреннего локуса контроля и повышением внешнего, низкой осознанностью жизненного предназначения, веры в их осуществимость и недостаточностью внутренних условий для их гармоничного осуществления.

Также было выявлено, что в группе молодежи, проживающей *в областном центре*, такие формы социальной активности, как *гражданская, альтруистическая, социально-экономическая, радикально-протестная, протестная, субкультурная*, в основном обусловлены совокупностью ценностно-смысловых факторов – экзистенциальной исполненности, смысловой и жизненной ориентации; *духовная* – смысловой и жизненной ориентацией; *социально-политическая, религиозная и интернет-сетевая* формы активности – только жизненной ориентацией. В группе молодежи, проживающей *в малом городе*, *субкультурная* и *образовательно-развивающая* формы социальной активности обусловлены совокупностью ценностно-смысловых характеристик экзистенциальной исполненности жизни, ее осмысленности, жизненной и ценностной ориентации; *интернет-сетевая* – в основном характеристиками экзистенциальной исполненности и жизненной ориентацией; *социально-экономическая, духовная, социально-политическая, альтруистическая* – преимущественно комплексом жизненной и ценностной ориентации; *гражданская, религиозная и радикально-протестная* – только жизненной ориентацией; *досуговая* – ценностной ориентацией.

В целом проведенное исследование показало, что формы социальной активности молодежи в

зависимости от места проживания имеют разную ценностно-смысловую обусловленность. У молодежи из *областного центра* социальная активность в основном обусловлена факторами экзистенциальной исполненности (самотранценденция, свобода, фактор личности, фактор экзистенции), смысловой ориентацией, особенно – результативностью и общей осмысленностью жизни; жизненной направленностью на поддержку других. В этой группе в целом было выявлено 87,4% значимых корреляционных связей именно с факторами исполненности, осмысленности и направленности жизни. У молодежи из *малого города* наиболее выраженными в обусловливании разных форм социальной активности оказалась жизненная направленность на поддержку других, на гармоничное осуществление жизненного предназначения, а также и ценностная ориентация: «поиск и наслаждение прекрасным», «познание нового о мире, природе, человеке», «высокий социальный статус и уважение людьми», «признание и уважение людей и влияние на окружающих», «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» и «общение». В целом в этой группе наблюдалось увеличение числа значимых корреляционных связей между формами социальной активности и ценностной ориентацией личности (37,8% от общего числа связей и 12,4% в группе молодежи из областного центра).

Результаты исследования, представленного в данной статье, показывают, что социальная активность молодежи в разных формах ее проявления имеет ценностно-смысловую обусловленность, специфика которой зависит от места проживания. Поэтому при организации социально направленной и общественно полезной деятельности современной молодежи в рамках функционирования социальных институтов в городах разного типа необходимо учитывать не только ценностные и смысловые факторы, стимулирующие и тормозящие проявление активности молодых людей, но и особенности их влияния в связи с условиями жизни.

**Благодарности и финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 18-18-00298).

#### Библиографический список

1. Крупнов А. И. Психологические проблемы исследования активности человека // *Вопр. психол.* 1984. № 3. С. 25–33.
2. Белан Е. А. Общая характеристика феномена активности в отечественной психологии // *Изв. Пенз. гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского.* 2012. № 28. С. 1148–1151.
3. Лисовской В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России. СПб., 2000. 519 с.



4. *Вылегжанина С. Ю.* О соотношении категорий «активность» и «деятельность» в психолого-педагогических исследованиях // Экономика образования. 2013. № 3. С. 112–116.
5. *Ситаров В. А., Маралов В. Г.* Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития) // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 4. С. 164–176. DOI: <http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2015.4.15>
6. *Шатыр Ю. А., Мулик И. Г., Улесикова И. В., Булатецкий С. В., Мулик А. Б.* Оптимизация оценки выраженности и направленности социальной активности человека // Наука молодых (Eruditio Juvenium). 2017. Т. 5, № 4. С. 393–405. DOI: <http://dx.doi.org/10.23888/HMJ20174393-405>
7. *Грибанова В. А.* Содержание понятия «активность» в научной литературе // Вестн. Таганрог. гос. пед. ин-та имени А. П. Чехова. 2012. Специальный выпуск № 1. С. 15–19.
8. *Нам М. В.* Формирование социальной активности старших школьников // Модернизация педагогического образования: проблемы, поиски, решения. Уфа, 2003. С. 105–108.
9. *Баранова Г. В., Баранов А. А.* Социальная активность (опыт методологического анализа) // Вестн. РГГУ. Сер. Философия. Социология. Искусствоведение. 2013. № 2 (103). С. 232–242.
10. *Кузнецов А. А., Кузнецова Л. Б.* Социально-психологические условия развития социальной активности курсантов в процессе профессионального обучения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 3 (58). С. 25–27.
11. *Мулик А. Б., Антонов В. Г., Мулик И. Г.* Социальная активность как феномен проявления фенотипических признаков человека // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7. Философия. Социология и социальные технологии. 2015. № 4 (30). С. 158–167. DOI: <http://dx.doi.org/10.15688/jvolsu7.2015.4.21>
12. *Бочарова Е. Е., Тарасова Л. Е.* Субъективное благополучие и социальная активность личности в различных социокультурных условиях // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 8 (16). С. 16.
13. *Бочарова Е. Е.* Этнопсихологические детерминанты социальной активности студенческой молодежи // Психология обучения. 2012. № 11. С. 124–132.
14. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003. 487 с.
15. *Дружинин В. Н.* Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. М.; СПб., 2000. 135 с.
16. *Федосова И. В.* Проблема ценностных ориентаций в научной литературе // Ценности и смыслы. 2009. № 2. С. 75–92.
17. *Сахарова Т. Н.* Возрастная динамика смысложизненных ориентаций личности // Вестн. Воронеж. гос. техн. ун-та. 2012. Т. 8, № 10. С. 156–160.
18. *Лихачева Э. В., Турчина Т. Ю., Литухова О. В.* Экзистенциальная исполненность, смысложизненные ориентации и уровень субъективного контроля у мужчин и женщин // Инновационная наука. 2015. № 8. С. 156–160.
19. *Кривцова С. В., Лэнгле А., Орглер К.* «Шкала экзистенции (Existenzskala)» // Экзистенциальный анализ. 2009. № 1. С. 141–170.
20. *Мотков О. И.* Методика «Жизненное предназначение» // Школьный психолог. 1998. № 36. С. 8–9.
21. *Курьшова О. В.* Психологическая характеристика молодежи как возрастной группы // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7. Философия. Социология и социальные технологии. 2014. № 1 (21). С. 67–75.
22. *Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М., 2000. 18 с.
23. *Бубнова С. С.* Методика диагностики ценностных ориентаций личности. М., 1995. 49 с.

#### Образец для цитирования:

*Арендчук И. В.* Ценностно-смысловые факторы социальной активности молодежи в разных условиях жизнедеятельности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 346–358. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-346-358>

#### Value-based Meaningful Factors of Social Activity of Youth under Different Conditions of Life Activities

**Irina V. Arendachuk**

ORCID: <https://0000-0002-8378-2284>

Saratov State University

83 Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia

E-mail: [arend-irina@yandex.ru](mailto:arend-irina@yandex.ru)

The urgency of the study is related to the insufficient state of investigations of the value-related and meaningful conditioning of the forms of social activity of an individual. Its goal is to identify the axiological factors that determine the features of the manifestation of the forms of social activity of youth, whose vital activity is carried out in cities of different types (regional centers and a small towns). *The hypothesis of the study* is that the peculiarity of the influence of the life-purpose, vital, and value-related orientations of the personality and the characteristics of the existential fulfillment of life on different

forms of social activity of young people depends on the conditions of their life activity. The sample consisted of 173 people (42% young men and 58% young women aged 15–25), 52% of them live in the regional center (Saratov), 48% live in a small town (Balakovo, Saratov region). The following techniques were used in the study: a questionnaire for studying the manifestation of forms and characteristics of social activity of young people; “Scale of Existence” by A. Lengle and K. Orgler; “Life predestination” by O. I. Motkov; “Test of life-purpose orientations” by D. A. Leontiev; “Diagnostics of the real structure of value orientations of an individual” by S. S. Bubnova. It has been established that the dominant forms of young people’s social activity are leisure, use of the Internet, and educational-development, are more distinct among those living in a small town. The youth of the regional center are more active in manifesting themselves in the activities of religious and protest orientation. It is shown that axiological factors determine the educational development and leisure forms of activity of youth of the regional center and subcultural, educational development and Internet forms of activity of youth in a small town. The most significant in terms of influencing the manifestation of the





forms of social activity among young people living in the regional center are the factors of existential fulfillment of life, life-purpose and vital orientations (87.4% of significant correlation links); among those living in a small town, the influence of value orientations is increasing (37.8% of significant correlation links). The obtained results can be used in planning and organization of youth activities related to the manifestation of its social activity.

**Keywords:** personal activity, social activity, youth, existential fulfillment, life-purpose orientations, vital orientations, value orientations.

**Acknowledgments:** *This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 18-18-00298).*

## References

1. Krupnov A. I. Psihologicheskie problemy issledovaniya aktivnosti cheloveka [Psychological problems of human activity research]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy psikhologii], 1984, no. 3, pp. 25–33 (in Russian).
2. Belan E. A. Obshchaya harakteristika fenomena aktivnosti v otechestvennoy psikhologii [General characteristic of the phenomenon of activity in domestic psychology]. *Izv. Penz. gos. ped. univ. im. V. G. Belinskogo* [Proceedings of Penza State Pedagogical University named after V. G. Belinsky], 2012, no. 28, pp. 1148–1151 (in Russian).
3. Lisovskoy V. T. *Duhovnyi mir i cennostnye orientacii molodezhi Rossii* [Spiritual world and value orientations of Russian youth]. St. Petersburg, 2000. 519 p. (in Russian).
4. Vylegzhanina S. Yu. O sootnoshenii kategoriy «aktivnost'» i «deyatel'nost'» v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh [The correlation of “dynamic” and “active” categories in psychological and pedagogic research papers]. *Ekonomika obrazovaniya* [Economics of Education], 2013, no. 3, pp. 112–116 (in Russian).
5. Sitarov V. A., Maralov V. G. Social'naya aktivnost' lichnosti (urovni, kriterii, tipy i puti ee razvitiya) [A person's social activity (levels, criteria, types and ways of development)]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill], 2015, no. 4, pp. 164–176 (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2015.4.15>
6. Shatyr Yu. A., Mulik I. G., Ulesikova I. V., Bulatetskii S. V., Mulik A. B. Optimizatsiya otsenki vyrazhennosti i napravlenosti sotsial'noy aktivnosti cheloveka [Optimization of evaluation of expressiveness and direction of human social activity]. *Nauka molodykh (Eruditio Juvenium)* [Nauka molodykh (Eruditio Juvenium)], 2017, vol. 5, no. 4, pp. 393–405 (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.23888/HMJ20174393-405>
7. Gribanova V. A. Soderzhanie ponyatiya «aktivnost'» v nauchnoy literature [The essence of the concept «activity» in scientific literature]. *Vestn. Taganrog. gos. ped. in-ta imeni A. P. Chekhova* [Vestnik of Taganrog State Pedagogical Institute named after A. P. Chekhov], 2012, special'nyy vypusk no. 1, pp. 15–19 (in Russian).
8. Nam M. V. *Formirovanie social'noy aktivnosti starshih shkol'nikov* [Formation of social activity of senior pupils]. In: *Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya: problemy, poiski, resheniya* [Modernization of pedagogical education: problems, search, solutions]. Ufa, 2003, pp. 105–108 (in Russian).
9. Baranova G. V., Baranov A. A. Social'naya aktivnost' (opyt metodologicheskogo analiza) [Social activity (experience of methodological analysis)]. *Vestn. RGGU, Ser. Filosofiya. Sociologiya. Iskusstvovedenie* [RGGU bulletin, Series: Philosophy. Social studies. Art studies], 2013, no. 2 (103), pp. 232–242 (in Russian).
10. Kuznetsov A. A., Kuznetsova L. B. Social'no-psihologicheskie usloviya razvitiya social'noy aktivnosti kursantov v processe professional'nogo obucheniya [Social and psychological conditions of development of social activity of cadets in the process of vocational training]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* [Psychopedagogics in Law Enforcement], 2014, no. 3 (58), pp. 25–27 (in Russian).
11. Mulik A. B., Antonov V. G., Mulik I. G. Social'naya aktivnost' kak fenomen proyavleniya fenotipicheskikh priznakov cheloveka [Social activity as a manifestation of human phenotypic characteristics]. *Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 7. Filosofiya. Sociologiya i social'nye tekhnologii* [The Science Journal of Volgograd State University. Philosophy. Sociology and Social Technologies], 2015, no. 4 (30), pp. 158–167 (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.15688/jvolsu7.2015.4.21>
12. Bocharova E. E., Tarasova L. E. Sub'ektivnoe blagopoluchie i social'naya aktivnost' lichnosti v razlichnykh sociokul'turnykh usloviyakh [Subjective well-being and social activity of the person in different social and cultural conditions]. *Sovremennyye issledovaniya social'nykh problem* [Russian Journal of Humanities], 2012, no. 8 (16), p. 16 (in Russian).
13. Bocharova E. E. Etnopsihologicheskie determinanty social'noy aktivnosti studencheskoy molodezhi [Ethnic and psychological determinants of social activity of students]. *Psihologiya obucheniya* [Psychology of Education], 2012, no. 11, pp. 124–132 (in Russian).
14. Leontiev D. A. *Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow, 2003. 487 p. (in Russian).
15. Druzhinin V. N. *Varianty zhizni: ocherki ekzistencial'noy psikhologii* [Life options: essays on existential psychology]. Moscow, St. Petersburg, 2000. 135 p. (in Russian).
16. Fedosova I. V. *Problema cennostnykh orientatsiy v nauchnoy literature* [The problem of value orientations in the scientific literature]. *Tsennosti i Smysly* [Values and Meanings], 2009, no. 2, pp. 75–92 (in Russian).
17. Sakharova T. N. Vozrastnaya dinamika smyslozhiznennykh orientatsiy lichnosti [Age dynamics of vitally meaningful orientations of the personality]. *Vestn. Voronezh. gos. tekhn. un-ta* [Proceedings of Voronezh State Technical University], 2012, vol. 8, no. 10, pp. 156–160 (in Russian).
18. Likhacheva E. V., Turchina T. Yu., Lipiukhova O. V. Ekzistencial'naya ispolnennost', smyslozhiznennyye orientatsii i uroven' sub'ektivnogo kontrolya u muzhchin i zhenshchin [Existential fulfillment, life orientations and the level of subjective control in men and women]. *Innovatsionnaya nauka* [Innovative science], 2015, no. 8, pp. 156–160 (in Russian).
19. Krivtsova S. V., Lengle A., Orgler K. «Shkala ekzistencii (Existenzskala)» [«Scale of existence (Existenzskala)»].



- Ekzistencial'nyi analiz* [Existential analysis], 2009, no. 1, pp. 141–170 (in Russian).
20. Motkov O. I. Metodika «Zhiznennoe prednaznachenie» [The method of “Life purpose”]. *Shkol'nyj psiholog* [School psychologist], 1998, no. 36, pp. 8–9 (in Russian).
21. Kuryшева O. V. *Psihologicheskaya kharakteristika molodezhi kak vozrastnoy gruppy* [Psychological characteristics of youth as an age group]. *Vestn. Volgogr. gos. un-ta, Ser. 7. Filosofiya. Sociologiya i social'nye tekhnologii* [The Science Journal of Volgograd State University. Philosophy. Sociology and Social Technologies], 2014, no. 1 (21), pp. 67–75 (in Russian).
22. Leontiev D. A. *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZhO)* [Test of life orientations (DLC)]. Moscow, 2000. 18 p. (in Russian).
23. Bubnova S. S. *Metodika diagnostiki cennostnykh orientatsiy lichnosti* [Methods of diagnostics of value orientations of personality]. Moscow, 1995. 49 p. (in Russian).

---

**Cite this article as:**

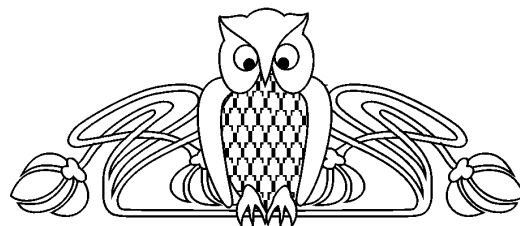
Arendachuk I. V. Value-based Meaningful Factors of Social Activity of Youth under Different Conditions of Life Activities. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4 (28), pp. 346–358 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-346-358>

---



УДК 159.9:316.6

## НРАВСТВЕННЫЕ УБЕЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ



Л. Ш. Мустафина

Мустафина Лилия Шаукатовна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия: leila.mus@gmail.com

Рассматривается взаимосвязь стратегий совладания со стрессом, удовлетворенность социальной поддержкой с представлениями пожилых людей о совести, выступающими как отражение утверждения нравственных ценностей в повседневной жизни респондента. В исследовании приняли участие 55 пожилых людей, средний возраст которых составил 62,4 года, 40 женщин и 15 мужчин. Мы предположили, что: 1) пожилые люди с высокими показателями проблемно ориентированного копинга чаще соглашались с утверждением, что совесть не зависит от внешней оценки, а также с утверждениями, которые наиболее полно отражают содержание феномена совести, 2) пожилые люди с высокими показателями удовлетворенности социальной поддержкой чаще согласны с позитивными утверждениями о совести. Применялись авторская анкета, состоящая из 39 суждений о совести, методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» в адаптации Т. Л. Крюковой и методика воспринимаемой социальной поддержки Г. Зоммера и Т. Фюдрика. Результаты выявили, что высокие показатели проблемно ориентированного копинга у пожилых людей увеличивают частоту согласия с утверждениями, характеризующими независимость совести от внешней оценки. Второе предположение не подтвердилось, при этом выявилась значимая взаимосвязь цинично-прагматичного отношения к совести у пожилых респондентов и их высоких показателей субъективной удовлетворенности социальной поддержкой. Этот результат можно объяснить тем, что пожилые люди, обеспеченные всем необходимым для хорошего самочувствия и субъективно удовлетворенные такой социальной поддержкой, не нуждаются в «дополнительном» психологическом ресурсе – совести – и недооценивают роль совести в своей жизни. Это обстоятельство может косвенно подтверждать, что совесть и нравственные убеждения личности как отражение отношения к совести являются психологическим ресурсом в совладании с трудными жизненными ситуациями в пожилом возрасте.

**Ключевые слова:** совесть, психологический ресурс, нравственные убеждения, социальные представления, пожилые люди.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-359-363>

### Введение

Период поздней зрелости (или период старения), по мнению большинства исследователей, начинается с 60 лет. Люди, достигшие данного возраста, подразделяются на три подгруппы – люди пожилого возраста, старческого возраста и долгожители [1, с. 214]. Пожилой возраст несет с собой серьезные изменения в жизни человека. Меняется общественное и материальное положение пожилого человека, сужается круг общения,

часто изменения касаются состояния здоровья и психологического состояния личности. Для многих людей выход на пенсию и прекращение трудовой деятельности являются серьезной психологической проблемой. В этот период человеку необходимы дополнительные жизненные силы, чтобы адаптироваться к новым условиям своей жизни и компенсировать закономерное истощение своих физических, физиологических и социальных ресурсов. Особое значение в период поздней зрелости приобретают семейные отношения, которые дают человеку ощущение защищенности, стабильности и позволяют почувствовать себя более устойчиво [1, с. 292].

Адаптацию к условиям жизнедеятельности можно рассматривать как актуализацию внутренних ресурсов личности во взаимодействии с окружающим миром и самим собой. Исследователи сходятся на том, что успешная адаптация приводит к психологическому благополучию личности, а дезадаптация влечет за собой различные нарушения (соматические, психологические, психические, социальные) [2, 3 и др.]. Особый интерес, на наш взгляд, вызывает концепция позитивной адаптации, в которой трудная жизненная ситуация рассматривается в качестве трамплина, позволяющего человеку продвинуться на более высокий уровень своего функционирования, результатом чего является его посттравматический личностный рост [3]. Ю. В. Быховец, рассматривая феномен посттравматического роста, отмечает, что жизненные кризисы нарушают систему фундаментальных представлений личности и из-за этого обстоятельства после травмы наблюдаются одновременно и дистресс, и личностный рост [4, с. 218]. Считается, что базисные убеждения – это устойчивое представление о мире и себе, обеспечивающее стабильность картины мира, при этом травматическая ситуация может резко изменить базисные убеждения человека. По мнению некоторых авторов, со временем происходит процесс совладания с травмой и восстановления базисных убеждений [5], и более того, определенные убеждения при успешном совладании с травмой становятся более позитивными по сравнению с дотравматическими [5]. Р. М. Шамионов, исследуя вопросы адаптационной готовности личности, подчеркивает, что стабильность базисных императивов, отстаивание своей ценностно-смысловой ориентации и нравственных убеждений играет важную роль в сохранении субъективного благополучия в ситуациях неопределенности и в



значительной степени повышает адаптационный потенциал личности [6, с. 31].

По мнению Л. И. Анцыферовой, ведущими факторами, определяющими поступательное развитие личности в поздние годы жизни, выступают творческое отношение к жизни, инициативность, развитие интуиции, утверждение нравственных ценностей в повседневной жизни. Причинами неадаптивного процесса старения называются отстраненность от мира, отсутствие заботы о молодом поколении, неразвитые качества автономии и ответственности [7], негибкие копинг-стратегии [8]. Особенности пожилого и старческого возраста таковы, что ослабление стратегий совладания может привести к посттравматическому стрессу, вызванному давней (может быть, и детской) травмой [9]. Значительная роль в совладании со стрессом отводится социальной поддержке, в том числе таким ее видам, как эмоциональная и инструментальная, которые зависят от качества отношений и от уровня стресса [10].

В исследованиях, проведенных с 1978 по 2013 г. по проблеме связи копинга и адаптации, важной характеристикой выступает именно гибкость копинга. Гибкость копинга рассматривается как широта репертуара стратегий, как хорошо сбалансированный профиль копингов, как межситуативная изменчивость стратегий, как соответствие копинга ситуации или как воспринимаемая способность справиться со средовыми изменениями [8]. Оказалось, что наибольший вклад в связь копинга и адаптации вносят такие факторы, как воспринимаемая способность справиться со средовыми изменениями и соответствие копинга ситуации, тогда как вклад остальных – широты репертуара стратегий, хорошо сбалансированного профиля копинга, межситуативной изменчивости стратегий – минимален [11].

Результаты нашего ранее проведенного эмпирического исследования показывают, что эмоционально ориентированный копинг в пожилом возрасте связан с высоким уровнем посттравматического стресса и психопатологической симптоматикой, т. е. в пожилом возрасте эмоционально ориентированный копинг перестает выполнять функцию разрядки напряжения и может восприниматься как незрелая стратегия поведения. Наличие обратной связи проблемно ориентированного копинга с уровнем травматизации и отсутствие связи этой стратегии с психопатологической симптоматикой указывают на то, что проблемно ориентированный копинг позволяет человеку совладать с травмами и сохранять психическое здоровье, но при условии наличия у него дополнительных жизненных ресурсов [11].

*Предположительно*, одним из таких ресурсов можно считать нравственную сферу личности, и совесть в частности. Для совести характерны выделенные С. А. Хазовой основные признаки ментального ресурса: для ресурса степень выраженности не имеет принципиального

значения, важнее его наличие/отсутствие и возможность мобилизации; факторами активации ресурса являются готовность к использованию ресурса и предыдущий опыт использования (этим объясняются индивидуальные различия, связанные с «дефицитом применения» конкретного ресурса); осознанность ментального ресурса не оказывает влияния на его «действенность»; ментальные ресурсы всегда имеют отнесенность к культурным традициям и содержанию культуры [12].

Косвенным доказательством значимости нравственных убеждений в адаптации личности является эмпирическое исследование, в ходе которого выявлена взаимосвязь показателей психологического здоровья респондентов и их представлений о совести, а именно: чем сильнее выражена психопатологическая симптоматика у респондентов, тем сильнее проявляется негативная установка в отношении к феномену совести. Результаты этого исследования позволяют подтвердить предположение, что психологическое здоровье взаимосвязано с нравственными установками личности и, вероятнее всего, является необходимым условием нравственности человека, как и наоборот, нравственные ориентиры помогают человеку сохранить психическое и психологическое здоровье в сложных жизненных ситуациях [13].

В текущем исследовании рассматривается взаимосвязь стратегий совладания и стресса, удовлетворенность социальной поддержкой с представлениями пожилых людей о совести, выступающими как отражение утверждения нравственных ценностей в повседневной жизни респондента. Мы *предположили*, что пожилые люди с высокими показателями проблемно ориентированного копинга чаще соглашаются с утверждением, что совесть не зависит от внешней оценки, а также с утверждениями, которые наиболее полно отражают содержание феномена совести, и что пожилые люди с высокими показателями удовлетворенности социальной поддержкой чаще согласны с позитивными утверждениями о совести.

### **Выборка, методики и методы исследования**

В исследовании приняли участие 55 пожилых людей, средний возраст которых составил 62,4 года (от 52 до 80 лет), 40 женщин и 15 мужчин.

В исследовании применяется авторская анкета, состоящая из 39 суждений о совести [14]. Утверждения анкеты разделены на 2 группы по характеру установки: позитивные суждения и негативные (отрицающие наличие или значение совести). Позитивные суждения о совести также условно разделяются на утверждения о природе совести, о ее влиянии на жизнедеятельность человека и общества, на суждения, отождествляющие понятия «совесть» и «стыд», суждения о независимости совести от внешней оценки и



суждения, наиболее полно и глубоко отражающие содержание феномена совести.

Используется методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» в адаптации Т. Л. Крюковой [15]. Данный опросник состоит из 48 пунктов, которые группируются в три основные шкалы, предназначенные для измерения трех видов совладающего поведения у взрослых, а именно проблемно ориентированного копинга (ПОК), эмоционально ориентированного копинга (ЭОК), копинга, ориентированного на избегание (КОИ). Последний состоит из двух субшкал – социальной отвлечения (СО) и отвлечения (О).

Также в исследовании применяется методика воспринимаемой социальной поддержки Г. Зоммера и Т. Фюдрика, которая позволяет изучить уровень социальной поддержки в межличностных отношениях. Опросник включает следующие шкалы: эмоциональной поддержки (тестирует наличие эмоционально значимых, поддерживающих отношений); инструментальной поддержки (тестирует возможности получения важной, полезной информации, получения помощи в решении проблем, в домашних делах, оказание материальной помощи); удовлетворенности социальной поддержкой (тестирует степень удовлетворенности опрашиваемого человека вниманием и пониманием других людей, его оценку этих отношений как безопасных, доверительных); социальной интеграции (тестирует наличие круга значимых людей и людей с общими интересами, а также степень включенности опрашиваемого человека в этот круг, ощущение человеком собственной значимости для данной группы лиц).

### Результаты исследования и их обсуждение

Корреляционный анализ Спирмена показал, что чем выше показатель проблемно ориентированного копинга, тем чаще респонденты считают, что «человек с совестью – сильный и внутренне свободный» ( $r = 0,283$ ;  $p = 0,036$ ), соглашаются с утверждениями, отражающими положительное влияние совести на жизнь человека и общества («совесть позволяет людям доверять друг другу» ( $r = 0,275$ ;  $p = 0,042$ ), «совесть помогает уважать других и самого себя» ( $r = 0,304$ ;  $p = 0,024$ )), и реже соглашаются с утверждением, отражающим зависимость совести от внешней оценки («совесть тесно связана со страхом последующего наказания» ( $r = -0,389$ ;  $p = 0,003$ )). Результаты показывают, что респонденты, которые в стрессовых ситуациях акцентируют свои усилия на решении возникающих проблем, обладают более полным и позитивным представлением о совести, чем респонденты с низкими показателями проблемно ориентированного копинга.

Выявилась значимая взаимосвязь показателя эмоционально ориентированного копинга и утверждения, что «совесть – это внутренний голос человека, который подсказывает, как правильно

поступать» ( $r = 0,312$ ;  $p = 0,021$ ), а с другой стороны – с утверждением, что «сейчас ни у кого совести нет» ( $r = 0,279$ ;  $p = 0,039$ ).

Показатель копинг-стратегии избегания (в частности, социальное отвлечение) положительно коррелирует с утверждением, что «совесть независима от мнения окружающих» ( $r = 0,269$ ;  $p = 0,047$ ) и что «совесть – это внутренний голос человека, который подсказывает, как правильно поступать» ( $r = 0,297$ ;  $p = 0,028$ ).

Второе наше предположение, что пожилые люди с высокими показателями удовлетворенности социальной поддержкой чаще соглашаются с утверждениями о положительном влиянии совести на жизнедеятельность человека, не получило эмпирического подтверждения. Результаты выявили противоположную взаимосвязь: чем выше показатель удовлетворенности социальной поддержкой у пожилых, тем чаще они соглашаются с утверждением, что «совесть не нужна» ( $r = 0,330$ ;  $p = 0,014$ ), «совесть – это бред, от которого нужно отвыкать» ( $r = 0,302$ ;  $p = 0,025$ ), и редко согласны, что «совесть – это внутренний голос, который подсказывает как правильно поступать» ( $r = -0,331$ ;  $p = 0,013$ ), «совесть предполагает ограничение собственных потребностей, своего эгоизма» ( $r = -0,313$ ;  $p = 0,020$ ), «совесть помогает все делать лучше» ( $r = -0,279$ ;  $p = 0,027$ ). Эти результаты можно объяснить тем, что пожилые респонденты, которые обеспечены всем необходимым для хорошего самочувствия (эмоциональной и инструментальной поддержкой родственников или друзей) и субъективно удовлетворены этим, не нуждаются в таком «дополнительном» психологическом ресурсе как совесть и недооценивают роль совести в своей жизни. В то же время высокие показатели по шкалам инструментальной и эмоциональной поддержки и социальной интеграции значимо взаимосвязаны с согласием с утверждениями, отражающими положительное влияние совести на жизнедеятельность человека и общества («совесть позволяет людям доверять друг другу» ( $r = 0,312$ ;  $p = 0,020$ ), «совесть помогает уважать других и самого себя» ( $r = 0,291$ ;  $p = 0,031$ )) и с несогласием с утверждением, что «от совести многие люди хотят избавиться, это чувство мешает» ( $r = -0,304$ ;  $p = 0,024$ ). Получается, что факт оказания инструментальной и/или эмоциональной поддержки пожилому не влияет на изменение его позитивных социальных представлений о совести, влияние оказывает субъективная удовлетворенность социальной поддержкой, которая, по результатам исследования, взаимосвязана с цинично-прагматичным отношением к совести.

### Заключение

Таким образом, первое предположение, что высокие показатели проблемно ориентированного копинга у пожилых людей увеличивают частоту согласия с утверждениями, характеризующи-



ми независимость совести от внешней оценки, подтвердилось. Также выявилась взаимосвязь копинга избегания и положительного отношения к совести, а эмоционально ориентированного копинга – как с положительными утверждениями, так и с утверждением об отсутствии совести у современников. Второе предположение не подтвердилось, при этом выявилась значимая взаимосвязь цинично-прагматичного отношения к совести у пожилых респондентов и их высоких показателей субъективной удовлетворенности социальной поддержкой. Этот результат можно объяснить тем, что пожилые люди, обеспеченные всем необходимым для хорошего самочувствия и субъективно удовлетворенные такой социальной поддержкой, не нуждаются в «дополнительном» психологическом ресурсе – совести – и недооценивают роль совести в своей жизни. Это обстоятельство может косвенно подтверждать, что совесть и нравственные убеждения личности как отражение отношения к совести являются психологическим ресурсом в совладании с трудными жизненными ситуациями в пожилом возрасте.

**Благодарности и финансирование:** Исследование выполнено в рамках государственного задания (№ 0159-2018-0005).

#### Библиографический список

1. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / под ред. А. А. Реана. М. ; СПб., 2007. 384 с.
2. Гриценко В. В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России. М., 2002. 252 с.
3. Моросанова В. И., Нестерова А. А., Сулова Т. Ф. Факторы позитивной адаптации мигрантов : анализ теоретических подходов // Психол. журн. 2015. Т. 36, № 5. С. 104–116.
4. Быховец Ю. В. Феномен посттравматического роста // Психологические исследования личности : история, современное состояние, перспективы. М., 2016. С. 214–226.
5. Падун М. А., Котельникова А. В. Психическая травма и картина мира : Теория, эмпирия, практика. М., 2012. 206 с.
6. Шамянов Р. М. К вопросу об адаптационной готовности личности в современном мире // Межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2011. Вып. 3. С. 29–35.
7. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М., 2006. 512 с.
8. Cheng Cecilia, Lau Hi-Po Bobo, Chan Man-Pui Sally. Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes : A meta-analytic review // Psychological Bulletin. 2014. Nov. Vol. 140 (6). P. 1582–1607.
9. Харламенкова Н. Е., Мустафина Л. Ш., Воронцов С. А., Обухов А. А. Особенности избегания как стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями в пожилом возрасте // Вопр. психологии. 2015. № 5. С. 78–88.
10. Birditt K. S. Enacted support during stressful life events in middle and older adulthood : An examination of the interpersonal context K. S. Birditt, T. C. Antonucci, L. Tighe. Psychology and Aging. 2012. Sep. Vol. 27 (3). P. 728–741.
11. Мустафина Л. Ш., Харламенкова Н. Е. Уровень травматизации и эмоционально-ориентированный копинг в пожилом возрасте // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20, № 4. С. 87–90.
12. Хазова С. А. Ментальные ресурсы субъекта : природа, функции, динамика // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20, № 4. С. 47–53.
13. Мустафина Л. Ш. Сопряженность показателей психопатологической симптоматики студентов с их представлениями о совести // Развитие человека в современном мире. 2017. № 2. С. 180–187.
14. Воловикова М. И., Мустафина Л. Ш. Исследование социальных представлений о совести учащейся молодежи // Мир образования – образование в мире. 2017. № 1 (65). С. 141–149.
15. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. Кострома, 2010. 380 с.

#### Образец для цитирования:

Мустафина Л. Ш. Нравственные убеждения личности как психологический ресурс в период поздней взрослости // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 359–363. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-359-363>

#### Moral Beliefs of an Individual as a Psychological Resource in the Period of Late Adulthood

Liliya Sh. Mustafina

ORCID: <https://0000-0003-1758-4252>  
 Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences  
 13, Yaroslavskaya Str., Moscow, 129366, Russia  
 E-mail: leila.mus@gmail.com

The article views the interrelation between strategies of coping with stress, satisfaction with social support and the ideas of elderly people about conscience, which act as a reflection of the assertion of moral

values in the respondent's daily life. The study involved 55 elderly people, whose average age was 62.4 years, among them 40 women and 15 men. It is suggested that: 1) elderly people with high rates of problem-oriented coping often agree with the statement that conscience does not depend on external evaluations, as well as with statements that most fully reflect the content of the phenomenon of conscience and 2) elderly people with high rates of satisfaction with social support often agree with positive statements about conscience. The author's questionnaire consisting of 39 judgments about conscience, the technique called «Coping behavior in stressful situations» adapted by K. L. Kryukova and the technique of perceived social support of G. Sommer and T. Fydrich were used. The results revealed that



high rates of problem-oriented coping among elderly people increase the frequency of agreement with the statements characterizing independence of conscience from external assessments. The second assumption was not confirmed, and a significant correlation between cynical and pragmatic attitude towards conscience among elderly respondents and their high rates of subjective satisfaction with social support was revealed. This result can be explained by the fact that elderly people, provided with everything necessary for good health and subjectively satisfied with such social support, do not need an «additional» psychological resource, i.e. conscience, and underestimate its role in their lives. This fact can indirectly confirm that the conscience and moral beliefs of the individual as a reflection of the attitude towards conscience are a psychological resource in coping with difficult life situations in old age.

**Keywords:** conscience; psychological resource; moral beliefs; social ideas; elderly people.

**Acknowledgments:** *The research was carried out within the framework of the state assignment (No. 0159-2018-0005).*

## References

1. *Psikhologiya razvitiya lichnosti. Sredniy vozrast, starenie, smert'* [Psychology of Personality Development. Average Age, Aging, Death]. A. A. Rean, ed. Moscow, St. Petersburg. 2007. 384 p. (in Russian).
2. Gritsenko V. V. *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya pereselentsev v Rossii* [Immigrants' Socio-Psychological Adaptation in Russia]. Moscow, 2002. 252 p. (in Russian).
3. Morosanova V. I., Nesterova A. A., Suslova T. F. *Faktory pozitivnoy adaptatsii migrantov: analiz teoreticheskikh podkhodov* [Factors of Migrants' Positive Adaptation: Analysis of Theoretical Approaches]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal]. 2015, vol. 36, no. 5, pp. 104–116 (in Russian).
4. Bykhovets Yu. V. *Fenomen posttraumaticheskogo rosta* (Phenomenon of Posttraumatic Growth). In: *Psikhologicheskie issledovaniya lichnosti: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy* [Psychological Researches of Personality: History, Modern Condition, Prospects]. Moscow, 2016, pp. 214–226 (in Russian).
5. Padun M. A., Kotel'nikova A. V. *Psikhicheskaya travma i kartina mira: Teoriya, empiriya, praktika* [Mental Trauma and Picture of World: Theory, Empirics, Practice]. Moscow, 2012. 206 p. (in Russian).
6. Shamionov R. M. *K voprosu ob adaptatsionnoy gotovnosti lichnosti* [To Question of Adaptable Personality Readiness]. *Adaptatsiya lichnosti v sovremennom mire: mezhvuz. sb. nauch. tr.* [Adaptation of Personality in Modern World: Inter-university collection of scientific papers]. Saratov, 2011, iss. 3, pp. 29–35 (in Russian).
7. Antsyferova L. I. *Razvitie lichnosti i problemy gerontopsikhologii* [Development of Personality and Problems of Gerontopsychology]. Moscow, 2006. 512 p. (in Russian).
8. Cheng Cecilia, Lau Hi-Po Bobo, Chan Man-Pui Sally. Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 2014. Nov., vol. 140 (6), pp. 1582–1607.
9. Kharlamenkova N. E., Mustafina L. Sh., Vorontsov S. A., Obukhov A. A. *Osobennosti izbeganiya kak strategii sovladaniya s trudnymi zhiznennymi situatsiyami v pozhilom vozraste* [Features of Avoidance as Strategy for Coping with Difficult Life Situations in Old Age]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psikhologii], 2015, no. 5, pp. 78–88 (in Russian).
10. Birditt K. S. Enacted support during stressful life events in middle and older adulthood: An examination of the interpersonal context. K. S. Birditt, T. C. Antonucci, L. Tighe. *Psychology and Aging*. 2012. Sep., vol. 27 (3), pp. 728–741.
11. Mustafina L. Sh., Kharlamenkova N. E. *Uroven' travmatizatsii i emotsional'no-orientirovanniy koping v pozhilom vozraste* (Level of Traumatization and Emotionally-Oriented Coping in Old Age). *Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N. A. Nekrasova, Ser. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Akmeologiya. Yuvenologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University named after Nekrasov. Ser. Pedagogy. Psychology. Social work. Acmeology. Juvenology. Social kinetics], 2014, vol. 20, no. 4, pp. 87–90 (in Russian).
12. Khazova S. A. *Mental'nye resursy sub'ekta: priroda, funktsii, dinamika* [Subject's Mental Resources: Nature, Functions, Dynamics]. *Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N. A. Nekrasova. Ser. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Akmeologiya. Yuvenologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University named after Nekrasov. Ser. Pedagogy. Psychology. Social work. Acmeology. Juvenology. Social kinetics]. 2014, vol. 20, no. 4, pp. 47–53 (in Russian).
13. Mustafina L. Sh. *Sopryazhennost' pokazatelye psikhopatologicheskoy simptomatiki studentov s ikh predstavleniyami o sovesti* [Conjugacy of Indicators of Students' Psychopathological Symptoms with Their Ideas of Conscience]. *Razvitie cheloveka v sovremennom mire* [Human Development in the Modern World]. 2017, no. 2, pp. 180–187 (in Russian).
14. Volovikova M. I., Mustafina L. Sh. *Issledovanie sotsial'nykh predstavleniy o sovesti uchashcheyasya molodezhi* [Study of Social Ideas about Conscience by Students in Youth]. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire* [The World of Education – Education in the World], 2017, no. 1 (65), pp. 141–149 (in Russian).
15. Kryukova T. L. *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya v raznye periody zhizni* (Psychology of Coping Behavior in Different Periods of Life). Kostroma. 2010. 380 p. (in Russian).

## Cite this article as:

Mustafina L. Sh. Moral Beliefs of an Individual as a Psychological Resource in the Period of Late Adulthood. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4 (28), pp. 359–363 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-359-363>



УДК 159.9:316.64

## ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

А. А. Шаров

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

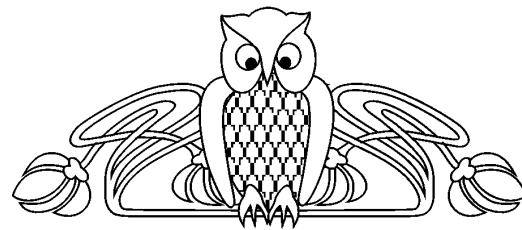
Актуальность исследования обусловлена выявлением специфики представления студентов о социальной активности. Цель исследования заключается в изучении структуры представления о феномене социальной активности в молодежной среде на студенческой выборке ( $N = 100$ ; 65% женского пола; до 25 лет – 58%). Предположительно, представление в рассматриваемом контексте имеют неустойчивую структуру. Исследование выполнено с применением метода свободных ассоциаций с последующим ранжированием семантических компонентов представления о социальной активности по частоте их актуализации, с применением прототипического анализа данных по П. Вержесу и метода контент-анализа. Обнаружено, что у студенческой молодежи отсутствует относительно постоянное и сформированное представление о социальной активности. Об этом говорит отсутствие центрального ядра как во всей выборке, так и в подвыборках (распределение по полу, возрасту, форме обучения). Выявленные ассоциации можно сгруппировать в три основные смысловые группы: учебно-профессиональные (работа, труд, учеба), социально-психологические (деятельность, конфликт, семья, дружба) и общесмысловые (жизнь, выбор, мир, интернет). Студенты вузов ассоциируют изучаемый нами феномен с положительными учебно-профессиональными, социально-психологическими и общесмысловыми характеристиками. В целом представление о социальной активности характеризуется динамичностью и находится на стадии формирования.

**Ключевые слова:** студенты, представление, ассоциация, зона периферии, социальная активность.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-364-367>

### Введение

С общефилософской позиции, активность – многообразие способов, мер и форм взаимодействия, обеспечивающих единство, развитие и взаимный переход идеального и материального. В психологическом аспекте – это множество форм универсального психосоциального взаимодействия, в ходе которого индивид существует и развивается как субъект [1]. Социальная активность в самом общем социально-психологическом смысле может пониматься как составная часть поведения в обществе, обусловленная личностными свойствами [2]. В этнопсихологическом словаре под социальной активностью понимается поведение различных общественных субъектов (общностей, классов, групп, отдельных личностей), изме-



няющее или воспроизводящее обстоятельства жизнедеятельности и развивающее их психику, организационную структуру [3]. С позиции субъектно-деятельностного подхода, социальная активность – это интегративная характеристика индивида, проявляющаяся в совокупности действий и поступков, которые обусловлены потребностью в самоактуализации, самовыражении и нацелены на осознанную помощь другим, что в итоге положительно отражается на функционировании отдельной группы и общества в целом [4]. Можно сказать, что рассматриваемая категория социально-психологической реальности есть социокультурное качество и готовность личности к деятельности [5]. Обобщенно данный термин может принять следующий вид: определенный (частный) случай инициативного воздействия или системы действий субъекта на окружающую среду, общество [6]. Заметим, что все приведенные выше определения имеют исключительно положительный оттенок. Однако нельзя забывать о том, что активность субъектов в социуме может быть не только конструктивной, но и деструктивной. В связи с этим данный термин верно было бы представить в широком (обобщенном) и узком значениях. В широком смысле это все многообразие конструктивного, деструктивного и нейтрального социально обусловленного взаимодействия субъектов, направленного на воспроизведение и изменение их жизнедеятельности. В узком – это такая характеристика индивида, как готовность к деятельности, или отдельные случаи инициативных поступков по отношению к другим субъектам и различным реалиям окружающей действительности. Интересным представляется мнение, что активность нельзя рассматривать только в контексте деятельности. Отказ от нее в различных формах (бойкот, голодовка и т. д.) также относится к социальной активности [7]. Применительно к нашему исследованию активность студента – это интегральное свойство обучающегося субъекта осуществлять взаимодействие с окружающей социокультурной средой [8]. В отечественной науке вопросы социальной активности в студенческой среде изучаются в аспекте оценки ее проявления [9–12]. Отметим, что именно социальные представления являются одним из атрибутов социальных групп и системами интерпретации фактов, событий, явлений [13]. Выявление структуры социальных репрезентаций об активности позволит несколько расширить границы понимания отношения





студенческой молодежи к изучаемому психологическому феномену. Изучение структуры (центрального ядра и периферических систем) социальных представлений позволяет выявить их динамику.

Актуальность эмпирической работы обусловлена необходимостью расширения и углубления знаний о феномене социальной активности, особенностях его восприятия у молодого поколения. Цель работы заключается в изучении представления о социальной активности студентов вуза. Объект исследования – социальная активность как социально-психологическое явление. Предмет исследования – представления студентов о социальной активности. Гипотезы: 1. Представления студентов о социальной активности имеют нестабильную, неустойчивую структуру. 2. Выявленные представления отражают позитивные профессиональные, психосоциальные и общесмысловые характеристики.

### Выборка, методика и методы исследования

В исследовании в качестве респондентов приняли участие студенты (N = 100) выпускных курсов бакалавриата очной и заочной форм обучения (гуманитарного направления подготовки) СГУ имени Н. Г. Чернышевского г. Саратова. Женщины составили 67%, мужчины 33%. Очная и заочная формы обучения представлены одинаково – 50 и 50% испытуемых. Распределение по возрасту: 58% до 25 лет, 42% от 25 лет.

Основной метод исследования – свободный ассоциативный эксперимент (впервые предложенный К. Юнгом). Респондентам предлагалось сообщить пять первых пришедших на ум ассоциаций (слов) к словосочетанию «социальная активность».

Анализ и интерпретация ответов осуществлялись с помощью структурного подхода Ж.-К. Абрика и П. Вержеса, предполагающего выявление структуры (ядра и периферии) социальных представлений. [14,15]. Обработка проводилась с помощью пакета статистических программ JASP 0.8.6.

### Результаты и их обсуждение

*Общие результаты по всей выборке.* У студентов нет относительно устойчивого и общепринятого представления о социальной активности, отсутствуют центральное ядро и первая зона периферии. Выявлено наличие второй периферийной зоны. Третья зона периферии наиболее многочисленна. Полученные данные представлены в таблице.

Последовательно представим результаты в зависимости от пола, возраста и формы обучения.

Центральное ядро представления о социальной активности у обучающихся мужского пола

Ассоциации в порядке убывания частоты  
Associations in order of frequency decreasing

Ассоциация	Частота, %	Средний ранг	Зона периферии
Труд	24	2,1	2
Жизнь	17	3,1	3
Семья	15	3,5	3
Дружба, работа	14	2,6	3
Интернет	13	3,4	3

отсутствует. Первая зона периферии вообще не содержит ассоциаций. Во вторую зону периферии вошли только категории «работа» (*частота 14%, средний ранг 1,2*) и «труд» (*частота 17%, средний ранг 2,3*). Третья зона включает в себя категории «жизнь», «дружба». У обучающихся женского пола не выявлено центрального ядра представления о социальной активности. Первая зона периферии содержит только категорию «труд» (*частота 27%, средний ранг 2,8*), вторая периферийная зона никак не представлена. Третья зона наполнена следующими ассоциациями: «жизнь», «деятельность», «дружба», «семья». Таким образом, мужчины и женщины ассоциируют социальную активность с профессиональными характеристиками. У обучающихся по очной форме отсутствует центральное ядро представления о социальной активности. Первая зона периферии включает только одну ассоциацию – «труд» (*частота 38%, средний ранг 2,6*). У них отсутствует вторая зона периферии. Третья зона периферии представлена четырьмя ассоциациями: «работа», «жизнь», «дружба» и «семья». У обучающихся в возрасте после 25 лет не наблюдается формирования центрального ядра представления и первой зоны периферии. Вторая зона периферии включает лишь одну ассоциацию – «работа» (*частота 17%, средний ранг 2,4*). Третья зона периферии наиболее содержательна и представлена категориями: «учеба», «деятельность», «интернет» и «конфликт». У обучающихся по очной форме отсутствует центральное ядро представления о социальной активности. Первая зона периферии содержит категорию «труд» (*частота 30%, средний ранг 3,4*), во вторую зону периферии входит только ассоциация «работа» (*частота 14%, средний ранг 2,4*). Зона третьей периферии наиболее содержательна и включает в себя следующие ассоциации: «мир», «жизнь» и «выбор». У студентов-заочников отсутствует не только центральное ядро представления о социальной активности, но и первая зона периферии. Во вторую зону периферии входят «семья» (*частота 12%, средний ранг 2,0*), «деятельность» (*частота 12%, средний ранг 2,2*), «жизнь» и «работа» (*частота 10%, средний ранг 2,2*). Третья периферийная зона наименее содержательна и включает в себя категории «учеба» и «интернет».



## Выводы

У студенческой молодежи отсутствует относительно стабильное и сформированное представление о социальной активности. Об этом говорит отсутствие центрального ядра как во всей выборке, так и в подвыборках. Социальная активность понимается в ракурсе деятельности, взаимодействия в различных социокультурных практиках не только в реальной, но и виртуальной среде. Среди выявленных ассоциаций можно выделить три основных звена представлений об изучаемом феномене: учебно-профессиональное («работа», «труд», «учеба»), социально-психологическое («деятельность», «конфликт», «семья», «дружба») и общесмысловое («жизнь», «выбор», «мир», «интернет»). Анализ результатов всей выборки в целом показывает, что студенты ассоциируют социальную активность с учебно-профессиональными характеристиками, а далее с социально-психологическими и общесмысловыми. Студенты и женского, и мужского пола во всех возрастных диапазонах ассоциируют социальную активность в первую очередь с профессиональными характеристиками. У студентов очной формы обучения на первом месте стоят профессиональные характеристики, а у студентов-заочников – социально-психологические и общесмысловые и отсутствуют негативные, связанные с деструктивной активностью.

Таким образом, гипотезы исследования нашли подтверждение. Особенно следует подчеркнуть тот факт, что в значимых зонах присутствует ассоциация «интернет». Это говорит о том, что виртуальная активность, наряду с реальной, занимает важное место в жизнедеятельности современной молодой личности. Следовательно, значимой и актуальной проблемой является изучение различных социально-психологических аспектов двух видов социальной активности – реальной и виртуальной.

**Благодарности и финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 18-18-00298).

## Библиографический список

1. Волочков А. А. Активность субъекта сферы жизни : теоретическая модель и эмпирика // Психология. Журнал ВШЭ. 2010. № 1. С. 19–54.
2. Шатыр Ю. А., Мулик И. Г., Улесикова И. В., Була-тецкий С. В., Мулик А. Б. Оптимизация оценки выраженности и направленности социальной активности человека // Наука молодых (Eruditio Juvenium). 2017. Т. 5, № 4. С. 393–405. DOI: <http://dx.doi.org/10.23888/HMJ20174393-405>
3. Крысько В. Г. Этнопсихологический словарь. М., 1999. 343 с.
4. Новикова Г. В. Структура социальной активности молодежи в добровольческой деятельности и ее виды // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 10 (52). Ч. 4. С. 124–126. DOI: <http://dx.doi.org/10.18454/IRJ.2016.52.023>
5. Зайко А. П. Социальная активность студентов колледжей в социальных сетях : региональный аспект // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 3. Общественные науки. 2017. Т. 12, № 2 (164). С. 106–113.
6. Шамионов Р. М. Психологические характеристики социальной активности личности // Мир психологии. 2012. № 3. С. 145–154.
7. Гальченко В. В. Актуальные проблемы развития социальной активности населения на местном уровне // Мир науки. 2013. Вып. 4. URL: <http://mir-nauki.com/issue-4-2013.html> (дата обращения: 10.05.2018).
8. Харланова Е. М. Социальная активность студентов : сущность понятия // Теория и практика общественного развития. 2011. № 4. С. 183–186.
9. Балог А. И. Социальная активность студенческой молодежи // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7, № 6/2. С. 143–146. DOI: <http://dx.doi.org/10.17748/2075-9908-2015-7-6/2-143-146>
10. Баженова Н. Г. Особенности социальной активности студентов, вовлеченных в общественную деятельность // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. 2015. № 177. С. 146–154.
11. Савченко В. С. Формирование социальной активности студентов вуза в досуговой деятельности // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер. Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 179–184.
12. Власова О. В., Оболдина А. О. Формирование социальной активности студентов в условиях воспитательной системы педагогического вуза // Экономика, социология и право. 2017. № 1. С. 33–37.
13. Емельянова Т. П. Социальные представления : история, теория и эмпирические исследования М., 2016. 476 с.
14. Abric J.-C. Les représentations sociales: aspects théoriques // Pratiques sociales et représentations. J.-C. Abric (ed.). Paris, 1994. P. 10–36.
15. Vergès P. Représentations sociales en psychologie économique // Psychologie Économique. Théories et Applications / eds. C. Roland-Lévy, P. Adair. Paris, 1998. P. 19–33.

## Образец для цитирования:

Шаров А. А. Представление о социальной активности студентов вуза // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 364–367. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-364-367>



## Higher School Students' Notion About Social Activity

Alexey A. Sharov

ORCID: <https://0000-0002-0635-1413>

Saratov State University

83, Astrakhanskaya Str., 410012, Saratov, Russia

E-mail: [alsh2013mag@gmail.com](mailto:alsh2013mag@gmail.com)

The relevance of the study is determined by the identification of the specifics of students' notion about social activity. The goal of the research is to study the structure of the notion of the social activity phenomenon among the young people on a student sample ( $N = 100$ , 65% are female, 58% are up to 25 years old). Presumably, the notion in the context under consideration has an unstable structure. The research was carried out using the method of free associations following the ranking of the semantic components of the notion of social activity according to the frequency of their actualization, using the prototypical data analysis by P. Vergès and the method of content analysis. We found out that young students lack a relatively constant and well-formed notion of social activity. This is evident by the absence of a central core in the entire sample and in the sub-samples (distribution by gender, age, mode of study). The identified associations can be grouped into three main semantic groups: educational and professional (work, labour, study), socio-psychological (activity, conflict, family, friendship) and common sense (life, choice, world, the Internet). Students of higher educational institutions associate the phenomenon under study with positive educational, professional, social psychological and general characteristics. In general, the notion of social activity is characterized by dynamism and is at the stage of formation.

**Keywords:** students, notion, association, peripheral zone, social activity.

**Acknowledgments:** *This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 18-18-00298).*

## References

1. Volochkov A. A. Aktivnost' sub'ekta sfery zhizni: teoreticheskaya model' i empirika [Activity of the subject of the sphere of life: theoretical model and empirical evidence]. *Psihologiya. Zhurnal VSHE* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2010, no. 1, pp. 19–54 (in Russian).
2. Shatyr Yu. A., Mulik I. G., Ulesikova I. V., Bulateckiy S. V., Mulik A. B. Optimizatsiya otsenki vyrazhennosti i napravlenosti social'noj aktivnosti cheloveka [Optimization of assessment of severity and direction of human social activity]. *Nauka molodykh* [Science for young], 2017, vol. 5, pp. 393–405 (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.23888/HMJ20174393-405>
3. Kry's'ko V. G. *Etnopsihologicheskij slovar'* [Ethnopsychological Dictionary]. Moscow, 1999. 343 p. (in Russian).
4. Novikova G. V. Struktura social'noj aktivnosti molodezhi v dobrovol'cheskoj deyatel'nosti i ee vidy [Structure of social activity of youth in volunteerism and its types]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal* [International Research Journal], 2016, no. 10 (52), part 4, pp. 124–126 (in Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.18454/IRJ.2016.52.023>
5. Zayko A. P. Social'naya aktivnost' studentov kolledzhey v social'nyh setyah: regional'nyj aspekt [Social activity of college students in social networks: regional aspect]. *Izv. Ural. feder. un-ta, Ser. 3. Obshchestvennye nauki* [Izvestia Ural Federal University Journal Series 3 Social and Political Sciences], 2017, vol. 6, no. 2 (164), pp. 106–113 (in Russian).
6. Shamionov R. M. Psihologicheskie karakteristiki social'noy aktivnosti lichnosti [Psychological characteristics of a personality's social activity]. *Mir psihologii* [The world of psychology], 2012, no. 3, pp. 145–154 (in Russian).
7. Galchenko V. V. Aktual'nye problemy razvitiya social'noj aktivnosti naseleniya na mestnom urovne [Actual problems of development of social activity of the population at the local level]. *Mir nauki* [World of science], 2013, iss. 4. Available at: <http://mir-nauki.com/issue-4-2013.html> (accessed 10.05.2018) (in Russian).
8. Kharlanova E. M. Social'naya aktivnost' studentov: sushchnost' ponyatiya [Social activity of students: essence of concept]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development], 2011, no. 4, pp. 183–186 (in Russian).
9. Balog A. I. Social'naya aktivnost' studencheskoj molodezhi [Social activity of students]. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'* [Historical and social-educational ideas], 2015, vol. 7, no. 6/2, pp. 143–146 (in Russian). DOI: [10.17748/2075-9908-2015-7-6/2-143-146](https://doi.org/10.17748/2075-9908-2015-7-6/2-143-146)
10. Bazhenova N. G. Osobennosti social'noj aktivnosti studentov, vovlechennyh v obshchestvennyuyu deyatel'nost' [Peculiarities of social activity of students involved in social activities]. *Izv. RGPU im. A. I. Gercena* [Izvestia Herzen University Journal of Humanities and Sciences], 2015, no. 177, pp. 146–154 (in Russian).
11. Savchenko V. S. Formirovanie social'noj aktivnosti studentov vuza v dosugovoj deyatel'nosti [Formation of social activity of students in leisure activities]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gos. un-ta, Ser. Pedagogika, psihologiya* [Science Vector of Togliatti state university, Series: Pedagogy, psychology], 2014, no. 3, pp. 179–184 (in Russian).
12. Vlasova O. V., Oboldina A. O. Formirovanie social'noj aktivnosti studentov v usloviyah vospitatel'noj sistemy pedagogicheskogo vuza [Formation of social activity of students in the conditions of educational system of pedagogical higher education institution]. *Ekonomika, sotsiologiya i pravo* [Journal Economics, sociology and law], 2017, no. 1, pp. 33–37 (in Russian).
13. Emel'yanova T. P. *Social'nye predstavleniya: istoriya, teoriya i ehmpiricheskie issledovaniya* [Social views: history, theory and empirical research]. Moscow, 2016. 216 p. (in Russian).
14. Abric J.-C. Les représentations sociales: aspects théoriques [Social Representations: Theoretical Aspects]. In: *Pratiques sociales et représentations* [Social Practices and Representations]. Ed. J.-C. Abric. Paris, 1994, pp. 10–36 (in French).
15. Vergès P. Représentations sociales en psychologie économique [Social Representations in Economic Psychology]. In: *Psychologie Économique. Théories et Applications* [Economic Psychology. Theories and Applications]. Eds. C. Roland-Lévy, P. Adair. Paris, 1998, pp. 19–33 (in French).

## Cite this article as:

Sharov A. A. Higher School Students' Notion About Social Activity. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4 (28), pp. 364–367 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-364-367>



УДК 316.6

## КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТИ С ДИАГНОЗОМ «ТУБЕРКУЛЕЗ ЛЕГКИХ»

Е. В. Рягузова, Т. И. Черняева, К. О. Черняева

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

Черняева Татьяна Ивановна, доктор социологических наук, профессор, кафедра социальных коммуникаций, Поволжский институт управления имени П. А. Столыпина – филиал РАНХиГС при Президенте РФ, Саратов, Россия, tatcher@yandex.ru

Черняева Ксения Олеговна, кандидат социологических наук, доцент, кафедра социальных коммуникаций, Поволжский институт управления имени П. А. Столыпина – филиал РАНХиГС при Президенте РФ, Саратов, Россия, chernjaevaksenia@mail.ru

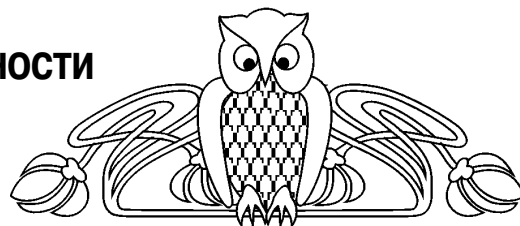
Представлены результаты теоретической рефлексии коммуникативного пространства личности, переживающей травматическую ситуацию, и эмпирического исследования, направленного на изучение трансформации в системе коммуникаций и интеракции больных туберкулезом легких с самим собой, миром, значимыми Другими. Эмпирическое исследование (N = 24) осуществлялось на базе Саратовского областного клинического противотуберкулезного диспансера с помощью следующих методик: «Индикатор стратегий совладающего поведения», «Ассоциативный рисуночный тест», «Уровень субъективного контроля», «Кто Я». Выявлено, что коммуникативное пространство больных туберкулезом легких характеризуется следующими особенностями: интеракция с Другими, особенно представителями ближнего круга взаимодействия (родственники, в меньшей степени друзья), выступает психологическим ресурсом для совладания с болезнью; контакты с врачами включают в себя элементы раздражения и недоверия; большая часть коммуникаций носит внутренний рефлексивный характер и находится в плоскости «все понимающее Я» и «ничего не понимающее Я», при этом интрапсихический диалог амбивалентен, конфликтен, иногда агрессивен и всегда насыщен деструктивными негативными эмоциями. Установлено, что именно внутренний диалог способствует обогащению и интерференции субъективных смыслов, в результате чего имеет место осознание и принятие произошедших изменений, конструирование новых смыслов и контекстов, налаживание «диалога сотрудничества» между компонентами Я-концепции. Утверждается, что социально-психологическое сопровождение больных туберкулезом легких должно касаться 3 областей коммуникативного пространства – коммуникаций с врачами, интеракции с близким окружением и усиления внутренних резервов личности.

**Ключевые слова:** коммуникативное пространство, психотравмирующее событие, репрезентации «Я – Другой», туберкулез легких.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-368-376>

### Введение

Туберкулез легких – опасное заболевание инфекционной природы, последствия, терапия и ди-



намические особенности распространения которого обусловлены множественностью патогенных штаммов и их широкой лекарственной устойчивостью, сочетанностью туберкулеза легких с другими тяжелыми заболеваниями, его возвратностью и связью с социально-экономическими и психологическими факторами, снижающими в целом резистентность организма человека к возбудителям. Долгая и системная борьба с этим заболеванием по всему миру позволила добиться определенных успехов. Вместе с тем, как указывает А. Н. Данилов, туберкулез лидирует среди всех прочих инфекций по количеству ежегодно уносимых жизней. Каждую секунду на планете один человек инфицируется туберкулезом, каждые 4 секунды один заболевает туберкулезом и каждые 10 секунд – умирает от него. В возрастной группе от 15 до 44 лет туберкулез становится причиной смерти населения в 9% случаев, в то время как военные действия уносят жизни лишь в 4%, вирус иммунодефицита человека и заболевания сердечно-сосудистой системы соответственно в 3% случаев [1, с. 17].

Заболевание туберкулезом легких однозначно оценивается личностью как психотравмирующее событие, которое разрывает жизненный континуум и переживается как сложное целостное негативно окрашенное состояние, включающее в себя актуальный интенсивный травматический стресс, сопровождаемый страхом, ужасом и беспомощностью перед болезнью, пролонгированный длительный стресс, обусловленный неопределенностью, длительностью и агрессивностью терапевтического процесса, социально-психологический стресс, вызванный вынужденной изоляцией, боязнью заразить близких людей, включением в новую низкостатусную группу, трансформацией идентичности, а также социальный стресс, связанный со стигматизацией, репутационными потерями, снижением материального и социального статуса личности, изменением образа жизни.

Многомерность и широта охвата всех жизненных сфер личности при заболевании туберкулезом легких требуют такого же масштабного изучения и комплексной разработки программ психологического сопровождения людей с этим заболеванием.

В научной литературе последних лет много работ, посвященных психологическим аспектам этой острой комплексной медико-социальной проблемы. Некоторые из них направлены на изучение социально-демографического статуса больных туберкулезом [2], их индивидуально-психологических особенностей [3], личностных



свойств [4, 5], поведенческого рисунка [6, 7], а также социально-психологических характеристик людей с заболеванием туберкулезом легких [8]. Другие исследования ориентированы на изучение специфики реабилитационного процесса больных туберкулезом на разных этапах лечения [9, 10], выявление психологических факторов риска заболевания туберкулезом и его рецидивов [11], конструирование моделей организации работы с пациентами фтизиатрического стационара с целью повышения приверженности лечению и профилактики уклонения от него [12].

Вместе с тем все перечисленные интересные, важные и нужные исследования акцентируют внимание только на одной из возможных плоскостей интеракции людей с заболеванием легких: личность и болезнь, личность и терапия, личность и окружение. Мы предлагаем комплексный субъектно-системный подход к анализу тотальной трансформации взаимодействия личности с заболеванием «туберкулез легких». В качестве изучаемой системы мы рассматриваем коммуникативное пространство личности, объединяющее все сферы ее жизнедеятельности и отражающее те важные изменения, которые происходят с личностью при ее интеракции с миром, другими, самой собой.

*Цель* данной работы – изучить трансформацию в системе коммуникаций и интеракции больных туберкулезом легких с самими собой, миром, значимыми Другими и определить их роль в психологическом сопровождении больных туберкулезом на разных этапах терапии.

### Теоретическое основание исследования

Коммуникативное пространство нами понимается в релятивистском ключе, как пространство отношений. Топика коммуникативного пространства включает в себя большое количество разнообразных и многоликих Других, взаимодействие с которыми осуществляется на разных уровнях межличностного общения – социально-ролевом, манипулятивном, интимно-личностном. Оно состоит из совокупности разнородных интеракций личности с Другими и самой собой: деловых, детско-родительских, супружеских, профессиональных, дружеских, рефлексивных, ритуальных и прочих и может быть содержательно представлено через личностную репрезентацию взаимодействия «Я – Другой». В коммуникативном пространстве не только происходит обмен информацией, но в значительной степени создается общая информация в непрерывных потоках восприятия, оценки и вовлечения в различные порядки оправдания, вплоть до критического момента. Критический момент, по мысли Л. Болтански и Л. Тевено, наступает тогда, когда люди, имеющие опыт совместной деятельности и повседневной координации, начинают понимать, что так дальше продолжаться не может, необходимо что-то менять [13, с. 66].

Для личности, переживающей психотравмирующую ситуацию, наиболее важными, на наш взгляд, являются те коммуникативные практики, которые могут способствовать снижению интенсивности травматического переживания и позитивной динамике совладания с трудной жизненной ситуацией, гармонизации внутреннего мира личности, обеспечению оптимального качества ее жизни, деятельности, общения и отношений. К таким коммуникативным практикам мы отнесли следующие [14]:

1) взаимодействие, связанное с терапевтическим или психотерапевтическим процессом, представленное репрезентацией «Я – авторитетный Другой», в основе которого лежат доверие и признание профессионального опыта и компетентности специалиста, осознание возможности делегировать ему часть ответственности, вера в благоприятный исход и надежда на реальные совместные возможности преодоления последствий трудной жизненной ситуации, а также активизация имеющихся внутренних ресурсов личности;

2) интеракцию с членами семьи и ближайшим окружением («Я – значимые Другие»), наличие и доступность которых обеспечивают личности необходимый контекст заботы и поддержки, созданный благодаря налаживанию активного диалога со значимыми Другими, позволяющего личности проговаривать и рефлексировать произошедшее, чувствовать созвучный эмоциональный отклик Другого, его эмпатическое участие, предоставляющие личности возможность обрести внешнюю опору в мире, который стал восприниматься ею как опасный и враждебный. Однако необходимо заметить, что для личности важно, чтобы ближайшим окружением была соблюдена определенная мера проявления сочувствия и сострадания, превышение которой трансформируется в жалость, содержательно связанную с обесцениванием личности и актуализацией у нее чувства вины за причиненные страдания;

3) коммуникацию с людьми, имеющими аналогичный опыт («Я – Другой как Я»), контент которых обусловлен амбивалентными поведенческими сценариями личности, детерминированными, с одной стороны, ее желанием обособиться, дистанцироваться и отгородиться от группы, «стигматизированной несчастьем», а с другой – потребностью в консолидации с теми, кто обладает сходным опытом, возможностью увидеть в Другом как в зеркале глубину своих проблем, серьезность потерь, тяжесть эмоциональных потрясений;

4) автокоммуникацию личности с собой, связанную с ее внутренними диалогами («Я – Я сам как Другой»), обусловленную спецификой психотравмирующей ситуации и порожденную, как минимум, тремя интрапсихическими процессами: во-первых, трансформацией картины мира как интегральной системы значений, репрезентирующей его в сознании человека; во-



вторых, рефлексией личностной измененности, опосредованной существованием внутреннего Я личности в трех разных временных модусах: «Я – прошлое», «Я – актуальное», «Я – будущее», субъективно различных и различенных, которые личности трудно одновременно удерживать вместе; в-третьих, поиском реального или воображаемого источника или причины случившегося и атрибуции ему ответственности за возможные последствия психотравмирующего события.

### Выборка, методики и методы исследования

Исследование проводилось на базе Саратовского областного клинического противотуберкулезного диспансера. В нем принимали участие 24 женщины в возрасте от 20 до 70 лет с диагнозом «туберкулез легких», комплаентные и приверженные лечению, т. е. согласные на терапию и выполняющие все рекомендации, полученные от врача в отношении приема препаратов, соблюдения диеты, режима и других мер изменения образа жизни. Все пациенты выразили желание и дали согласие на участие в исследовательском проекте.

В качестве методики исследования применялось психологическое тестирование, которое включало в себя: «Индикатор стратегий совладающего поведения» [15], «Ассоциативный рисуночный тест» [16], «Уровень субъективного контроля» [17], «Кто Я?» [18].

### Результаты исследования и их обсуждение

Обобщенные средние значения результатов проведенной диагностики копинг-стратегий и локуса контроля личности представлены в табл. 1.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что все копинг-стратегии используются респондентами примерно в равной степени, и это указывает на эффективность их совладающего поведения и хорошие адаптивные возможности участников исследования, активно включенных и вовлеченных в процесс борьбы с болезнью.

Исходя из цели нашего исследования проанализируем более подробно ответы, полученные на вопросы, имеющие отношение к коммуникативному пространству личности с заболеванием «туберкулез легких» и ее контактам с другими людьми и собой (табл. 2).

Графическая репрезентация выраженности компонентов коммуникативного пространства участников исследования представлена на рисунке.

Несмотря на то что объективно репертуар привычных форм межличностной коммуникации у больных туберкулезом легких значительно уменьшен и упрощен, большинство участников исследования ответили отрицательно на суждение о том, что они избегают общения с другими людьми. Соответственно, коммуникация с Другими, особенно представителями ближнего круга взаимодействия (родственники, в меньшей степени друзья), выступает психологическим ресурсом или, по терминологии В. А. Толочка [19], intersubъективным ресурсом для совладания с болезнью, который возникает как эффект взаимодействия и совместных усилий людей. Этот ресурс, напрямую не связанный с терапией, обеспечивает личности возможность артикуляции тяжелых переживаний, их трансляции другим, самопонимания и самораскрытия личности, способствующих разрядке эмоционального напряжения через коммуникативную ситуацию, уменьшению интенсивности переживаний и гармонизации самочувствия всех участников взаимодействия. При этом важна не психологическая поддержка близких людей сама по себе, а субъективная удовлетворенность личности характером оказываемой помощи [20], качеством созвучного отклика, получаемого в ответ на самораскрытие личности [21], особенно, как показывают исследования, это важно для женщин [22].

Полученные данные указывают на то, что большая часть изучаемых больных не рассматривает врача-специалиста как человека, к которому можно обратиться, чтобы он помог чувствовать себя лучше. С одной стороны, этот парадоксальный факт обусловлен спецификой терапевтическо-

Таблица 1 / Table 1

#### Результаты диагностики копинг-стратегий и уровня субъективного контроля личности

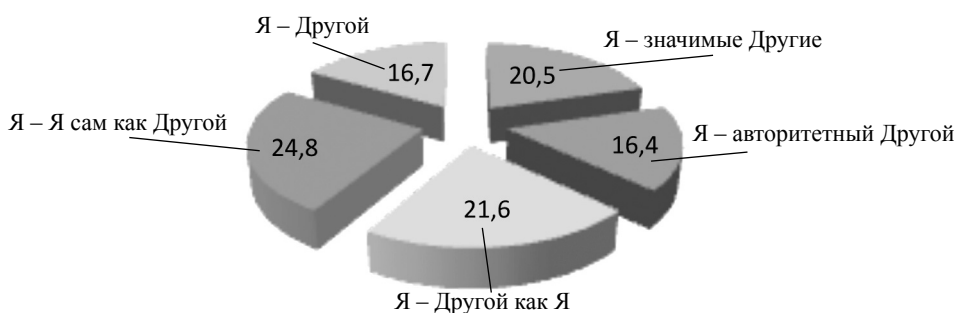
#### The results of diagnostics of coping-strategies and person's subjective control level

Измеряемый показатель	Шкала	Среднее значение
Копинг-стратегии	Разрешение проблем	26,6
	Поиск социальной поддержки	21,7
	Стратегия избегания	21,6
Уровень субъективного контроля	Общая интернальность	4,63
	Интернальность в области достижений	5,8
	Интернальность в области неудач	4,8
	Интернальность в области семейных отношений	5,33
	Интернальность в области производственных отношений	4,8
	Интернальность в области межличностных отношений	6,58
	Интернальность в отношении здоровья и болезни	4,2

Таблица 2 / Table 2

**Качественно-количественная выраженность компонентов коммуникативного пространства**  
**Qualitative and quantitative manifestation of communicative space components**

Категория	Вопрос	Абсолютные баллы
Я – значимые Другие	Позволяю себе поделиться чувствами с другом	44
	Доверяю свои страхи родственнику или другу	52
	Иду к другу за советом, как исправить ситуацию	41
	Иду к другу, чтобы он помог мне лучше почувствовать проблему	39
	Принимаю сочувствие, взаимопонимание с друзьями	47
	Принимаю помощь от друзей или родственников	52
	Ищу успокоения у тех, кто знает меня лучше	50
Я – авторитетный Другой	Иду к кому-нибудь (специалисту), чтобы он помог мне чувствовать себя лучше	37
Я – Другой как Я	Принимаю сочувствие и понимание от кого-либо	53
	Делаю все возможное, чтобы не дать окружающим увидеть, что мои дела плохи	57
	Обсуждаю ситуацию с людьми, так как обсуждение помогает мне чувствовать себя лучше	48
	Рассказываю другим людям о ситуации, так как только ее обсуждение помогает мне прийти к ее разрешению	37
Я – Я сам как Другой	Мечтаю, фантазирую о лучших временах	59
	Обдумываю про себя план действий	59
	Переключаюсь на хобби или занимаюсь спортом, чтобы избежать проблем	52
	Фантазирую о том, что все могло бы быть иначе	58
	Представляю себя героем книги или кино	52
Я – Другой	Хочу, чтобы люди оставили меня одного	38
	Больше времени, чем обычно, провожу один	38
	Избегаю общения с людьми	37



Выраженность компонентов коммуникативного пространства личности с диагнозом «туберкулез легких»

Manifestation of communicative space components of a person diagnosed with pulmonary tuberculosis

го процесса при заболевании туберкулезом легких, его длительностью, отсутствием контроля со стороны личности и необходимостью смены схем лечения и назначаемых препаратов, появлением нежелательных побочных эффектов терапии, что приводит к снижению уровня доверия личности к

специалистам и собственной веры в возможность излечения. С другой стороны, врач не позиционируется большей частью участников исследования как эпистемический авторитет [23], т. е. как эксперт, суждениям и рекомендациям которого можно полностью и безоговорочно доверять и следовать,



поскольку его знания, квалификация и репутация не вызывают сомнений. На наш взгляд, это связано со сложным состоянием всей системы здравоохранения и образования в современной России в целом, а также рассогласованностью между социальной репутацией врача и неадекватным материальным вознаграждением его деятельности, приводящим к снижению престижности профессии медика в обществе.

Результаты исследования также свидетельствуют, что большая часть коммуникаций у больных с туберкулезом легких носит внутренний рефлексивный характер и находится в плоскости «Я – Я сам как Другой». Как известно, внутренняя коммуникация, являясь психологической реальностью, выполняет адаптивную, регулируемую, развивающую, психотерапевтическую функции, участвуя в процессах саморегуляции, смыслообразования, самосознания, самопознания и самодетерминации личности [24]. Содержание внутреннего диалога личности определяется и детерминируется ее реальными жизненными проблемами и обстоятельствами. Благодаря интрапсихическому диалогу личность анализирует и интерпретирует оценочную информацию, полученную извне, интериоризирует ее, приписывая полученным фактам и оценкам личностные значения и субъективный смысл и встраивая их в имплицитную картину мира и Я-концепцию.

В ситуации тяжелого заболевания интрапсихическая коммуникация личности отличается специфическими особенностями: она амбивалентна, конфликтна, иногда агрессивна и всегда насыщена деструктивными негативными эмоциями. Внутренний диалог или даже разносторонний полилог направлен, с одной стороны, на осмысление личностью актуальной ситуации, связанной с заболеванием, поиск способов ее разрешения, структурирование полученного опыта, усиление осознанного отношения к жизни. С другой стороны, внутренняя коммуникация в условиях витальной угрозы и неопределенности может быть обусловлена неосознанным желанием личности временно покинуть тяжелую ситуацию и переключить внимание на что-то, имеющее положительную валентность, иной пространственно-временной хронотоп, и локализующееся либо в прошлом (приятные воспоминания, позитивное эмоциональное состояние, ситуации успеха и достижений), либо в будущем (мечты, фантазии, вероятностные события и перспективы). Такая фокусировка и сосредоточенность на других ситуациях, в которых личность была успешна, благополучна и компетентна или, возможно, будет таковой, позволяет ей феноменологически дистанцироваться от актуальной трудной ситуации, опереться на другой образ Я и перераспределить внутренние ресурсы.

Вместе с тем в обоих случаях спонтанная внутренняя коммуникация пациентов, у которых впервые выявлен туберкулез легких, характеризуется напряженностью и конфликтностью. Она

отличается наличием противоположных смысловых позиций, которые, используя терминологию В. С. Библера, можно обозначить как «все понимающее Я» и «ничего не понимающее Я» [25]. «Все понимающее Я» представляет собой совокупность обобщенных представлений о себе как личности, профессионале, жене, матери, сформированных до болезни, встроенных в Я-концепцию личности и объединенных экзистенциальным смыслом. «Ничего не понимающее Я» – диссоциированный образ Я, актуализированный ситуацией тяжелого заболевания и адекватный существующему контексту. Это другое «Я» постоянно обвиняет, критикует, спорит, полемизирует, ищет виноватых, навязывает свою логику и последствия произошедшего, задает вопросы «Почему я?», «За что мне?», «Что будет дальше?». Интрапсихический диалог протекает на фоне негативного эмоционального состояния – раздражения, тревоги, страха, обиды, стыда, чувства вины, усиливающихся социальной и ауто-стигматизацией. Вместе с тем внутриличностная коммуникация не сводится только к внутренней полемике, истинная ее роль заключается в наложении смыслов, их обогащении и интерференции, в результате чего имеет место осознание и принятие произошедших изменений, конструирование нового смысла и контекста, налаживание «диалога сотрудничества» между компонентами Я-концепции.

Созвучна нашим взглядам идея Н. А. Евченко и С. В. Березина [26] о рекурсии «Я» как об одном из интрапсихических процессов, связанном с внутренним диалогом «Я – Другое Я». Под рекурсией «Я» авторы понимают процесс многократного удвоения Я, поиска и актуализации такого другого «Я», которое отличается от «Я» актуального в качествах, значимых для принятия решения о поведении человека в текущей ситуации. Следовательно, благодаря рассогласованию между сложившимся образом «Я» и «Я» актуальным, личность конструирует образ другого «Я» или «Я» в других обстоятельствах, при этом процесс реконструирования другого образа может повторяться до тех пор, пока он не будет удовлетворять требованиям сложившейся ситуации и актуальному состоянию личности.

В целом внутренняя коммуникация постепенно приводит к снижению интенсивности психологического стресса, преодолению глубоких негативных переживаний, разрешению внутриличностных противоречий, субъективному принятию болезни и произошедших изменений в Я-концепции через рекурсию «Я», адекватной оценке последствий заболевания и автономной регуляции поведения. Следовательно, вероятность благоприятного исхода лечения, помимо успешной медикаментозной терапии, во многом зависит от результатов интрапсихической коммуникации, усиливающей или ослабляющей личность, а также от ее психологического настроя и имеющихся ресурсов.

Результаты проведенной психодиагностики свидетельствуют о серьезном ослаблении лич-





ности при заболевании туберкулезом легких. Это обусловлено тяжестью самого заболевания, интенсивностью противотуберкулезной химиотерапии, а также внешними факторами (госпитализация, длительность лечения, дистанцирование от близких, снижение качества жизни, сворачивание жизненных планов, неопределенность ситуации) и внутренними детерминантами (депрессивный фон настроения, раздражительность, напряженность, тревожность, неуравновешенность, неконтролируемость ситуации, деструктивный интрапсихический диалог, аутостигматизация).

Большинство участников исследования, несмотря на их комплаентность и приверженность лечению, характеризуются экстернальным локусом контроля (см. табл. 1), причем это касается не только показателей общей интернальности, но и всех других видов, в том числе интернальности относительно здоровья и болезни. Экстернальный локус контроля предполагает общее снижение субъектности личности, ее способности контролировать и управлять происходящими событиями, наличие пассивной личностной позиции, уклонение от ответственности или атрибуцию ответственности за разрешение ситуации Другим, а также приписывание вины за сложившиеся обстоятельства другим людям. Вслед за Э. Деси и Р. Райаном [27] мы полагаем, что в данном случае можно говорить о ситуационном типе локуса контроля, проявляющемся в контексте тяжелой жизненной ситуации и приводящем к тому, что жизненное пространство человека сужается и сжимается до конкретной актуальной ситуации, в результате чего человек психологически ориентируется исключительно на нее, фиксируется на стереотипных сценариях поведения и редуцирует автономную жизненную перспективу.

О психологическом ослаблении личности при тяжелом заболевании свидетельствуют также результаты проективных методик. По данным методики АРТ, все без исключения участники исследования игнорируют сигналы окружающего мира, не используют его ресурсы и возможности, что указывает на разрушение базового доверия личности к миру, сопряженного со страхом, подозрительностью, потерей чувства безопасности, неуверенностью, отчужденностью и уходом в себя. Все перечисленное неизбежно приводит к снижению адаптивных возможностей личности и ее внутриличностных ресурсов. Результаты, полученные с помощью методики «Кто Я?», указывают на то, что лишь незначительная часть участников исследования имеет Я-идентификацию, релевантную актуальной ситуации болезни, означающую ее внутреннее принятие («*больная ФКТ*»), «*я сильная и справлюсь с этой проблемой*», «*я обитаю в больнице с огромным желанием отсюда выйти и выздороветь*», «*пациент*», «*мученица*»), большинство же респондентов описывают себя в терминах максимально общих социальных категорий, подчеркивая тем самым свое сходство с другими, а не акцентируя внимание на своих отличиях и

самобытности («*ответственная, строгая мама*», «*трудоголик*», «*любящая жена*», «*любитель животных*», «*друг*», «*семьянин*», «*студент*», «*любящая дочь*», «*пенсионерка*»).

Вместе с тем, анализируя особенности спонтанной внутренней коммуникации личности, мы не случайно внесли уточнение относительно того, что перечисленные закономерности в большей степени характерны для пациентов, у которых впервые выявлен туберкулез легких. Результаты проведенного кластерного анализа свидетельствуют о том, что в исследуемой группе четко дифференцируются и объединяются в отдельный кластер респонденты с рецидивами заболевания, что указывает на необходимость специального изучения динамических характеристик всех компонентов коммуникативного пространства на разных этапах заболевания.

## Выводы

1. Заболевание туберкулезом легких оценивается личностью как психотравмирующее событие, разрывающее жизненный континуум и переживаемое как сложное целостное негативно окрашенное состояние, детерминированное осознанием витальной угрозы, длительностью и агрессивностью терапевтического процесса; вынужденной изоляцией, боязнью заразить близких людей, включением в новую низкостатусную группу, снижением материального и социального статуса личности, изменением образа жизни.

2. Предлагается комплексный субъектно-системный подход к анализу тотальной трансформации взаимодействия личности с заболеванием туберкулезом легких, в рамках которого изучается коммуникативное пространство личности, понимаемое в релятивистском ключе, как пространство отношений.

3. Коммуникации с Другими, особенно представителями ближнего круга взаимодействия, представляют для больных туберкулезом легких психологический интерес, который возникает как результат и эффект совместных когнитивных, эмоциональных и поведенческих усилий личности и ближайшего окружения и обеспечивает всем участникам взаимодействия своеобразную поддержку, опору и помощь в преодолении трудной жизненной ситуации.

4. Выявлен достаточно сложный и противоречивый характер коммуникации больных со специалистами, занимающимися непосредственно их терапией: большинство участников исследования не позиционируют врачей как эпистемических авторитетов, их контакты ограничены формальными рамками и не строятся на основе доверия и взаимного уважения.

5. Установлено, что значительное место в коммуникативном пространстве личности с заболеванием туберкулезом легких занимает спонтанный внутренний диалог между «все понимающим Я» и «ничего не понимающим Я». Однако интрапси-



хическая коммуникация не сводится только к внутренней полемике, она способствует налаживанию «диалога сотрудничества» между компонентами Я-концепции и играет важную роль в интерференции и обогащении личностного смысла, возвращении смысловой перспективы будущего, конструировании нового жизненного контекста.

6. На основании проведенной психодиагностики можно констатировать серьезное ослабление «Я» личности при заболевании туберкулезом легких, детерминированное как объективными обстоятельствами (тяжелое заболевание, агрессивная терапия, длительное нахождение в стационаре, разрыв в социальных контактах и т. п.), так и внутренней трансформацией – сужением жизненного пространства до конкретной ситуации болезни, сворачиванием жизненной перспективы, преобладанием негативного эмоционального состояния, отсутствием доверия, потерей чувства безопасности и др.

7. Социально-психологическое сопровождение больных туберкулезом легких должно быть ориентировано на активизацию интрапсихических и интерпсихических ресурсов личности через гармонизацию структурных компонентов коммуникативного пространства, а также учитывать динамические характеристики, связанные с продолжительностью и этапом заболевания.

#### Библиографический список

1. Данилов А. Н. Туберкулез легких : прогноз эпидемиологической ситуации, оптимизация выявления и совершенствование лечения : дис. ... д-ра мед. наук по специальности 14.01.16 – фтизиатрия. Саратов, 2017. 220 с.
2. Любаева Е. В., Ениколопов С. Н. Роль индивидуальных психологических характеристик пациентов в формировании приверженности терапии туберкулеза и ВИЧ // Консультативная психология и психотерапия. 2011. № 2. С. 111–127.
3. Севостьянова М. С. Личностные детерминанты формирования особенностей адаптации к болезни у пациентов с активной формой туберкулеза легких : сравнительный анализ с позиций гендерного подхода // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 6, № 2. С. 271–280. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Sevostyanova.shtml> (дата обращения: 03.06.2018).
4. Малышкина М. И., Кузнецова А. П. Психологические аспекты формирования низкой приверженности лечению у больных туберкулезом // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2016. Т. 6, № 5. С. 1035.
5. Гурова Я. В., Удалова Т. Ю., Мордык А. В., Багшиева Н. В., Руденко С. А., Фефелов И. Д. Личностные особенности пациентов с фиброзно-кавернозным туберкулезом легких // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. 2016. Т. 19, № 3. С. 143–148.
6. Мордовкина М. А., Юдин С. А. Психологическое сопровождение фтизиатрических пациентов // Фундаментальные исследования. 2014. № 10 (8). С. 1532–1535.
7. Сухова Е. В. Поведенческий ответ больных на «клеймо» туберкулеза // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6, № 1. С. 127–136.
8. Добровольская О. Э., Хабарова Т. Ю. Социально-психологические особенности пациентов, больных туберкулезом // Центральный научный вестник. 2016. Т. 1, № 3. С. 11–13.
9. Стрельцов В. В., Золотова Н. В., Баранова Г. В., Ахтямова А. А. Психологическая реабилитация больных туберкулезом легких на различных этапах терапии // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23, № 2. С. 57–77.
10. Золотова Н. В., Стрельцов В. В. Психологическая реабилитация больных туберкулезом легких в фазе интенсивного лечения // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1. С. 10–19.
11. Русановская Г. Ф., Камаев И. А., Шпрыков А. С. Психосоматическая характеристика женщин репродуктивного возраста, больных туберкулезом органов дыхания // Российский психол. журн. 2015. Т. 12, № 1. С. 70–80.
12. Шерстнева Т. В., Скорняков С. Н., Подгаева В. А., Шерстнев С. В., Цветков А. И. Мультидисциплинарный подход в работе по формированию приверженности лечению больных туберкулезом // Туберкулез и болезни легких. 2017. Т. 95, № 1. С. 34–41.
13. Болтански Л., Тевено Л. Социология критической способности // Журнал социологии и социальной антропологии. 2000. № 3. С. 66–83.
14. Рязузова Е. В. Временной разлом коммуникативных практик травмированной личности // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2016. № 1. С. 55–61.
15. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. М., 2007. 416 с.
16. Кудряков Ю. Н., Голубев В. П. Ассоциативный рисуночный тест (АРТ-тест). URL: <https://www.twirpx.com/file/2102944> (дата обращения: 28.10.2017).
17. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2005. 490 с.
18. Тест Куна – Макпартленда. URL: <http://psylab.info> (дата обращения: 01.10.2017).
19. Толочек В. А. Социальная успешность человека : внесубъектные и интересубъектные ресурсы // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 2. С. 115–123.
20. Prati G., Pietrantonio L. Optimism, Social Support, and Coping Strategies As Factors Contributing to Posttraumatic Growth : A Meta-Analysis // Journal of Loss and Trauma : International Perspectives on Stress & Coping. 2009. Vol. 14, iss. 5. P. 364–388.
21. Толкачева О. Н. Социально-психологические факторы посттравматического роста личности : автореф. ... канд. психол. наук по специальности 19.00.05 – социальная психология. Саратов, 2018. 24 с.
22. Bergeron A. A. A Curvilinear Approach to Examining Co-Rumination and Depressive Symptoms. Honors College, 2013. 118 p.
23. Zagzebski L. T. Epistemic Authority : A Theory of Trust, Authority, and Autonomy in Belief. Oxford, 2012. 279 p.
24. Визина А. В. Эмпирическое изучение спонтанных



- внутренних диалогов // *Вопр. психологии*. 2007. № 1. С. 101–110.
25. Библер В. С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога). М., 1975. 399 с.
26. Евченко Н. А., Березин С. В. Внутренний диалог «Я –

- Другое Я» как механизм развития личности // *Изв. Самар. научн. центра Российской академии наук*. 2011. Т. 13, № 2. С. 858–862.
27. Handbook of self-determination research. In E. Deci, R. Ryan (eds.). Rochester, NY, 2002. 470 p.

#### Образец для цитирования:

Рязузова Е. В., Черняева Т. И., Черняева К. О. Коммуникативное пространство личности с диагнозом «туберкулез легких» // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 368–376. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-368-376>

#### Communicative Space of a Person Diagnosed with Pulmonary Tuberculosis

Elena V. Ryazuzova

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: [rjaguzova@yandex.ru](mailto:rjaguzova@yandex.ru)

Tatyana I. Chernyaeva

Povolzhsky Institute of Management named after P. A. Stolypin, Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration  
23/25, Sobornaya Str., Saratov, 410031, Russia  
E-mail: [tatcher@yandex.ru](mailto:tatcher@yandex.ru)

Kseniya O. Chernyaeva

Povolzhsky Institute of Management named after P. A. Stolypin, Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration  
23/25, Sobornaya Str., Saratov, 410031, Russia  
E-mail: [chernjaevaksenia@mail.ru](mailto:chernjaevaksenia@mail.ru)

The paper presents the results of theoretical reflection on the communicative space of a person experiencing a traumatic situation, and an empirical research aimed at transformations in the system of communication and interaction of patients diagnosed with pulmonary tuberculosis with himself/herself, the world, the important Others. The empirical study (N = 24) is carried out on the basis of the Saratov Oblast Clinical Antituberculosis Dispensary using the following methods: "Indicator of strategies of coping behaviour", "Associative Picture Test", «Level of subjective control», "Who I am". It is revealed that communicative space of tuberculosis patients is characterized by the following features: interaction with the Others, especially with the members of near-round interaction (relatives, and to lesser degree friends) is the psychological resource to cope with the disease; contacts with doctors involve the elements of irritation and disbelief; mostly the communication is of the internal reflexive nature and it lies in the area of "the everything-understanding Self" and "nothing-understanding Self" while the interpsychological dialogue is ambivalent, conflict, and sometimes aggressive and always full of destructive negative emotions. It is found out that the inner dialogue promotes enrichment and interference of subjective meanings, and as the result of the process the understanding and acceptance of changes, creation of new meanings and contexts, establishment of the "cooperation dialogue" between the components of the "Self"-concepts appear. It is approved that social-psychological support of patients diagnosed with pulmonary tuberculosis should involve 3 spheres of communi-

cative space: communication with doctors, interaction with the inner circle of people and strengthening of the person's innate resources.

**Keywords:** communicative space, traumatic experience, Self-the Other representations, pulmonary tuberculosis.

#### References

1. Danilov A. N. *Tuberkulez legkikh: prognoz epidemiologicheskoy situatsii. optimizatsiya vyyavleniya i sovershenstvovaniye lecheniya : dis. ... d-ra med. nauk po spetsialnosti 14.01.16 – ftiziatriya* [Pulmonary Tuberculosis: Forecast of Epidemiologic Situation, Optimization of Recognition and Perfectibility of Treatment. Diss. Dr. Sci. (Med.)]. Saratov, 2017. 220 p.
2. Lyubayeva E. V., Enikolopov S. N. Rol' individual'nykh psikhologicheskikh kharakteristik patsiyentov v formirovaniy priverzhennosti terapii tuberkuleza i VICH [Role of Patients' Individual Psychological Characteristics in Formation of Adherence of Tuberculosis and HI virus]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2011, no. 2, pp. 111–127 (in Russian).
3. Sevostyanova M. S. Lichnostnyye determinanty formirovaniya osobennostey adaptatsii k bolezni u patsiyentov s aktivnoy formoy tuberkuleza legkikh: sravnitel'nyy analiz s pozitsiy gendernogo podkhoda [Personal Determinants of Formation of Features of Adaptation to Illness by Patients with Active Form of Pulmonary Tuberculosis]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological Science and Education], 2014, vol. 6, no. 2, pp. 271–280 (in Russian).
4. Malyshkina M. I., Kuznetsova A. P. Psikhologicheskiye aspekty formirovaniya nizkoy priverzhennosti lecheniyu u bol'nykh tuberkulezom [Psychological Aspects of Formation of Low Adherence by Consumptives]. *Byulleten meditsinskikh internet-konferentsiy* [Bulletin of Medical Internet Conferences], 2016, vol. 6, no. 5, p. 1035 (in Russian).
5. Gurova Ya. V., Udalova T. Yu., Mordyk A. V., Bagisheva N. V., Rudenko S. A., Fefelov I. D. Lichnostnyye osobennosti patsiyentov s fibrozno-kavernoznym tuberkulezom legkikh [Personal Features of Patients with Fibrous-Cavernous Pulmonary Tuberculosis]. *Medikotsional'naya ekspertiza i rehabilitatsiya* [Medical and Social Expert Evaluation and Rehabilitation], 2016, vol. 19, no. 3, pp. 143–148 (in Russian).
6. Mordovkina M. A., Yudin S. A. Psikhologicheskoye soprovozhdeniye ftiziatricheskikh patsiyentov [Psychological Escort of Tuberculous Patients]. *Fundamental'nyye issledovaniya* [Fundamental Research], 2014, no. 10 (8), pp. 1532–1535 (in Russian).



7. Sukhova E. V. Povedencheskiy otvet bol'nykh na «kleymo» tuberkuleza [Patients' Behavioral Response against Label]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2015, vol. 6, no. 1, pp. 127–136 (in Russian).
8. Dobrovol'skaya O. E., Khabarova T. Yu. Sotsial'no-psikhologicheskiye osobennosti patsiyentov, bol'nykh tuberkulezom [Tuberculous Patients' Social-Psychological Features]. *Tsentrallyy nauchnyy vestnik* [Central Science Bulletin], 2016, vol. 1, no. 3, pp. 11–13 (in Russian).
9. Strel'tsov V. V., Zolotova N. V., Baranova G. V., Akhtyamova A. A. Psikhologicheskaya rehabilitatsiya bol'nykh tuberkulezom legkikh na razlichnykh etapakh terapii [Psychological Rehabilitation of Pulmonary Tuberculous Patients at Different Stages of Therapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2015, vol. 23, no. 2, pp. 57–77 (in Russian).
10. Zolotova N. V., Strel'tsov V. V. Psikhologicheskaya rehabilitatsiya bol'nykh tuberkulezom legkikh v faze intensivnogo lecheniya [Psychological Rehabilitation of Pulmonary Tuberculous Patients at Stage of Intensive Treatment]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013, no. 1, pp. 10–19 (in Russian).
11. Rusanovskaya G. F., Kamayev I. A., Shprykov A. S. Psikhosomaticeskaya kharakteristika zhenshchin reproduktivnogo vozrasta, bol'nykh tuberkulezom organov dykhaniya [Psychological Characteristic of Women in Fertile Age Who Are Ill by Pulmonary Tuberculosis]. *Rossiyskiy psikholog. zhurn.* [Russian Psychological Journal], 2015, vol. 12, no. 1, pp. 70–80 (in Russian).
12. Sherstneva T. V., Skorniyakov S. N., Podgayeva V. A., Sherstnev S. V., Tsvetkov A. I. Mul'tidistsiplinarnyy podkhod v rabote po formirovaniyu priverzhennosti lecheniyu bol'nykh tuberkulezom [Multi-Discipline Approach in Work of Formation of Tuberculous Patients' Adherence]. *Tuberkulez i bolezni legkikh* [Tuberculosis and Lung Diseases], 2017, vol. 95, no. 1, pp. 34–41 (in Russian).
13. Boltanski L., Teveno L. Sotsiologiya kriticheskoy sposobnosti [Sociology of Critical Ability]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noy antropologii* [The Journal of Sociology and Social Anthropology], 2000, no. 3, pp. 66–83 (in Russian).
14. Ryaguzova E. V. Vremennoy razlom kommunikativnykh praktik travmirovannoy lichnosti [Temporal Break-up of Upset Personality's Communicative practices]. *Vestn. RUDN, Ser. Psikhologiya i pedagogika* [PFUR Bulletin, Ser. Pedagogic and psychology], 2016, no. 1, pp. 55–61 (in Russian).
15. Karelin A. A. *Bol'shaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov* [Big Encyclopedia of Psychological Tests]. Moscow, 2007. 416 p. (in Russian).
16. Kudryakov Yu. N., Golubev V. P. *Assotsiativnyi risunochnyy test (ART-test)* (Associative Pictorial Test). Available at: <https://www.twirpx.com/file/2102944> (accessed 28 October 2017) (in Russian).
17. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyykh grupp* [Social-Psychological Diagnostic of Development of Personality and Small Groups]. Moscow, 2005. 490 p. (in Russian).
18. *Test Kuna – Makpartlenda* (Coon – McPartland Test). Available at: <http://psylab.info> (accessed 1 October 2017) (in Russian).
19. Tolochek V. A. Sotsial'naya uspeshnost' cheloveka: vneshnyy i intersub'ektnyye resursy [Person's social successfulness: out-of-subject and inter-subject recourses]. *Izv. Saratov univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015, vol. 4, no. 2, pp. 115–123 (in Russian).
20. Prati G., Pietrantonio L. Optimism, Social Support, and Coping Strategies As Factors Contributing to Posttraumatic Growth: A Meta-Analysis. *Journal of Loss and Trauma: International Perspectives on Stress & Coping*, 2009, vol. 14, no. 5, pp. 364–388.
21. Tolkacheva O. N. *Sotsial'no-psikhologicheskiye faktory posttravmaticheskogo rosta lichnosti: avtoref. ... kand. psikholog. nauk po spetsial'nosti 19.00.05 – sotsial'naya psikhologiya* [Social-Psychological Factors of Personality's Posttraumatic Growing: Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.)]. Saratov, 2018. 24 p. (in Russian).
22. Bergeron A. A. *A Curvilinear Approach to Examining Co-rumination and Depressive Symptoms*. Honors College, 2013. 118 p.
23. Zagzebski L. T. *Epistemic Authority: A Theory of Trust, Authority, and Autonomy in Belief*. Oxford, 2012. 279 p.
24. Vizgina A. V. Empiricheskoye izucheniye spontannykh vnutrennykh dialogov [Empiric Research of Spontaneous Inner Discourses]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psichologii], 2007, no. 1, pp. 101–110 (in Russian).
25. Bibler V. S. *Myshleniye kak tvorchestvo (Vvedeniye v logiku myslennogo dialoga)* [Thinking as Creativity (Introduction into Logic of Mental Discourse)]. Moscow, 1975. 399 p. (in Russian).
26. Evchenko N. A., Berezin S. V. Vnutrenniy dialog «YA – Drugoye YA» kak mekhanizm razvitiya lichnosti [Inner Discourse “I – Another I” as Mechanism of Personality's Development]. *Izv. Samar. nauch. tsentra Rossiyskoy Akademii nauk* [Proceedings of the RAS Samara Scientific Centre], 2011, vol. 13, no. 2, pp. 858–862 (in Russian).
27. *Handbook of self-determination research*. In E. Deci, R. Ryan, eds. Rochester, NY, 2002. 470 p.

---

**Cite this article as:**

Ryaguzova E. V., Chernyaeva T. I., Chernyaeva K. O. Communicative Space of a Person Diagnosed with Pulmonary Tuberculosis. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4 (28), pp. 368–376 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-368-376>

---



УДК 316.6:355.12

## ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ КУРСАНТОВ О ВОЕННОЙ КАРЬЕРЕ В ПРОЦЕССЕ ВОЕННО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

М. В. Сысолятин

Сысолятин Максим Валерьевич, адъюнкт, Саратовский военный Краснознаменный институт войск Национальной гвардии Российской Федерации, Россия; [sysolyatinmv@mail.ru](mailto:sysolyatinmv@mail.ru)

Целью представленного в статье исследования является эмпирическое изучение динамического изменения представлений о военной карьере на различных этапах военно-профессиональной социализации личности. Гипотезой исследования явилось предположение о том, что представление курсантов военного вуза о военной карьере различно в зависимости от этапа военно-профессиональной социализации (1–5 курсы). Исследование выполнено на выборке курсантов 1–5 курсов военного вуза ( $N = 255$ , средний возраст 20,2 года, мужчины) с применением авторской анкеты «Что вы понимаете под военной карьерой?». Определены наиболее значимые факторы представлений о военной карьере, к которым отнесены «возможность профессионально-познавательного развития», «гарантированное материальное и социальное обеспечение», «возможность самореализации»; проанализирована динамика представлений о военной карьере в зависимости от этапа военно-профессиональной социализации личности. Установлено, что даже для шкал, объединенных по каждому из выявленных факторов, динамика показателей на каждом из этапов военно-профессиональной социализации не является идентичной. Полученные результаты могут быть использованы в практике работы групп профессионально-психологического отбора военных вузов. Полученные результаты могут быть реализованы в практике профессионально-психологического отбора в военные вузы.

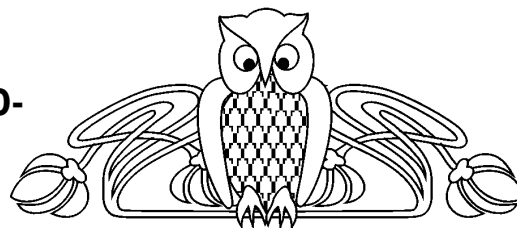
**Ключевые слова:** личность военнослужащего, военно-профессиональная социализация, представления о военной карьере, этапы военно-профессиональной социализации.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-377-385>

### К постановке проблемы

На современном этапе проблематика карьеры, карьерного роста является одной из наиболее часто рассматриваемых тем в исследованиях социальных психологов, как отечественных, так и зарубежных, при этом изучаются вопросы собственно карьеры, как социально-психологического термина, так и представлений о профессиональной карьере как одной из форм управления собственным профессиональным будущим (Л. И. Кунц, И. П. Лотова, Е. Г. Молл и др.), однако представление именно о военной карьере в отечественной психологической науке остается практически не изученным [1].

Проблематика представления на современном этапе развития науки активно рассматривается в различных как зарубежных, так и отечественных философских и психологических течениях, что свидетельствует о ее сложности и значимости для научного сообщества.



Представление рассматривается как образы предметов, событий и сцен, основой для возникновения которых служит их припоминание либо продуктивное воображение. Важную роль для решения мыслительных задач, в особенности требующих нового подхода к решению ситуации, играет преобразование представления [2–4].

Теория социального представления была разработана французским социальным психологом С. Московичи при участии Д. Жоделе, В. Дюаза, К. Херзлиш, Ж.-П. Кодола, Ж.-К. Абрика и др. В основу концепции легло понятие «социальное представление», взятое из социологического учения Э. Дюркгейма. Одним из наиболее часто применяемых определений термина «социальное представление» является объяснение данного феномена как специфической формы познания, знания здравого смысла с социально обусловленным содержанием, функциями и воспроизводством.

Сам С. Московичи определял социальное представление как обобщающий символ, систему интерпретации, классификации явлений, совокупность понятий, выражений и объяснений, порождаемых повседневной жизнью [5].

При этом, по мнению отечественных исследователей А. И. Донцова [4] и Т. П. Емельяновой [6], концепция социальных представлений хотя и претендует порой на глобальные обобщения, в сущности, представляет собой конкретные объяснительные модели, отражающие определенный подход к явлению или их классу.

В России исследования в рамках концепции социальных представлений проводились в гораздо меньшей степени, однако отечественные психологи значительное внимание уделяли такому интегративному понятию, как «представление мира», или «образ мира». О. В. Литвиненко считает, что социальное представление является основой представления о различных объектах социальной действительности. На этой базе строится представление о мире в целом (образ мира), которое отражают личностные особенности каждого индивида в отдельности [7]. Этому вопросу посвящены работы А. А. Гостева, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева, А. И. Миракяна, В. В. Петухова и др. [8]. В психосемантическом подходе В. Ф. Петренко, В. П. Серкина, А. Г. Шмелева получили развитие идеи знаково-символического опосредствования социального представления [9].

Ряд работ связан с профессиональными представлениями. В частности, обращается внимание



на то, что имеющиеся у субъекта профессиональные представления оказывают существенное влияние на его профессиональное развитие, отмечается, что адекватное представление о профессии является необходимым условием сознательного выбора трудовой деятельности с учетом интересов, желаний, возможностей и способностей.

Изучением проблематики профессионального представления в отечественной науке занимались В. Д. Брагина, В. В. Овсянникова, Л. А. Сергеева, в работах которых выявляется взаимосвязь имеющихся у субъекта профессиональных представлений и его профессионального развития.

В. Г. Игнатов, В. К. Белолипецкий и А. В. Пономелков предлагают несколько подходов к понятию «карьера». С точки зрения процессуального подхода карьера должна быть определена как способ достижения целей и результатов в основной форме личностного самовыражения. С позиций статусного подхода карьера – это достигнутый человеком результат деятельности и социальный статус. В рамках ценностного подхода карьера связана с общественно значимой и оцениваемой деятельностью личности в социуме; с позиций индивида карьера понимается как индивидуальный трудовой путь человека, его деятельность, выраженная в профессиональной и должностной форме, и такое понятие карьеры используется довольно часто. Сходную позицию в интерпретации феномена карьеры демонстрирует И. Д. Ладанов, определяющий карьеру не только как продвижение по должностной лестнице, но и как процесс реализации человеком себя, своих возможностей в условиях профессиональной деятельности [10].

Другими учеными (В. Г. Асеев, О. А. Елдышова, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов) отмечается, что именно представление о карьере является необходимым условием сознательного выбора трудовой деятельности с учетом интересов, желаний, возможностей и способностей [11–13].

Представление о карьере характеризуется разным уровнем сформированности: оно может быть поверхностным, фрагментарным или полным, разносторонним, конкретным, обобщенным или дифференцированным. Сложившееся в период обучения нереалистичное представление о будущей профессии приводит в дальнейшем к затруднению профессиональной адаптации, что удлиняет процесс формирования специалистов. Таким образом, изучение состояния представления о будущей профессии для активного управления его развитием является необходимым условием совершенствования процесса обучения в вузе [14].

Карьерная ориентация является важным составляющим элементом профессиональной Я-концепции, возникает в процессе социализации на основе и в результате накопления профессионального опыта в начальные годы карьеры и служит для управления, стабилизации и интеграции индивидуальной карьеры. В качестве синони-

мичных понятий используются: «карьерная цель или ориентации» (И. Миллер, Г. Гордон), «цель работы» (Т. Элиен), «карьерные предпочтения» (Р. Катц), «якоря карьеры» (Э. Шейн). Как считают Е. А. Климов [15, с. 89], В. М. Цветаев [16] и иные, выбор карьеры является одним из наиболее важных решений, которое человек принимает в своей жизни, так как достижения человека в той или иной сфере деятельности зависят от соответствия его личности характеру его работы, а также от совмещения личных ожиданий в области личной карьеры с возможностями организации.

Наше понимание военной карьеры связано с социально-психологической традицией. Это отношение личности к самой возможности строить свою жизнь в рамках военной деятельности – определение возможностей самореализации в ней.

Целью исследования явилось выявление изменений в представлении курсантов военного вуза о военной карьере в зависимости от этапа военно-профессиональной социализации, его характеристик, а также выделение в результате факторного анализа основных видов представления о военной карьере. *Гипотезой* исследования явилось предположение, что представление курсантов военного вуза о военной карьере различно в зависимости от этапа военно-профессиональной социализации (1–5 курсы).

### Выборка, методика и методы исследования

В целях подготовки анкеты-опросника нами было предпринято пилотажное исследование, в котором экспертам-офицерам было предложено ответить на вопрос: «Что вы понимаете под военной карьерой?». Экспертами явились 28 человек, средний возраст 34 года, средний стаж военной службы 18 лет, мужчины. На основе ответов экспертов разработано 20 шкал размерностью пять единиц, где 1 – признак не выражен, 5 – признак выражен в максимальной степени. В ходе основного этапа исследования опрошено 255 человек, средний возраст которых составил 20,2 года, мужчины. Испытуемым были предложены разработанные нами шкалы для оценки значимости тех или иных категорий, выявленных в ходе предварительного исследования.

Все результаты обрабатывались с помощью SPSS 19. Были выполнены описательная статистика и факторный анализ.

### Результаты исследования и их обсуждение

В результате факторного анализа после Varimax-вращения с нормализацией Кайзера выявлено три фактора, охватывающих 61,89% дисперсии (таблица).

Первый фактор, определенный нами как «возможность профессионально-познавательного развития», охватывает 44,5% общей дисперсии и



**Результаты факторного анализа шкал представления военнослужащих о карьере**  
**The results of the factor analysis of the scales of military men' notion of a career**

Матрица повернутых компонент			
Параметры	Компонента		
	1	2	3
Возможность стать должностным лицом	–	–	0,675
Возможность реализовать себя	–	–	0,771
Возможность добиться положения в обществе	–	–	0,677
Определенный социальный статус	–	–	0,678
Уверенность в трудоустройстве	–	0,645	–
Уверенность в завтрашнем дне	–	0,728	–
Возможность обеспечить семью	–	0,631	–
Возможность защищать Родину	0,633	–	0,424
Нравственное и физическое развитие	0,567	–	–
Социальные гарантии	–	0,774	–
Достойная зарплата	–	0,769	–
Обеспечение жильем	0,45	0,71	–
Престижная профессия	0,561	0,517	–
Теоретические и практические знания в военной области	0,835	–	–
Возможность роста образования	0,759	–	–
Показатель профессионального роста офицера	0,703	–	–
Возможность занятия должностей, получения званий	0,69	–	0,514
Возможность смены места жительства	0,571	–	–
% охвата общей дисперсии	44,5	9,8	7,5

включает такие характеристики, как теоретические и практические знания в военной области (0,835), возможность роста образования (0,759), показатель профессионального роста офицера (0,703), возможность занятия должностей, получения званий (0,690), возможность защищать Родину (0,633), нравственное и физическое развитие (0,567), престижная профессия (0,561).

Второй фактор, охватывающий 9,8% общей дисперсии, можно определить как «гарантированное материальное и социальное обеспечение», поскольку им охвачены следующие характеристики: социальные гарантии (0,774), достойная заработная плата (0,769), уверенность в завтрашнем дне (0,728), обеспечение жильем (0,710), уверенность в трудоустройстве после окончания вуза (0,645), возможность обеспечить семью (0,631), престижная профессия (0,517).

Третий фактор (7,5% дисперсии) определен нами как возможность самореализации и включает возможность реализовать себя (0,771), определенный социальный статус (0,678), возможность добиться положения в обществе (0,677), возможность стать должностным лицом (0,675), возможность занятия должностей, получения званий (0,514), возможность защищать Родину (0,424).

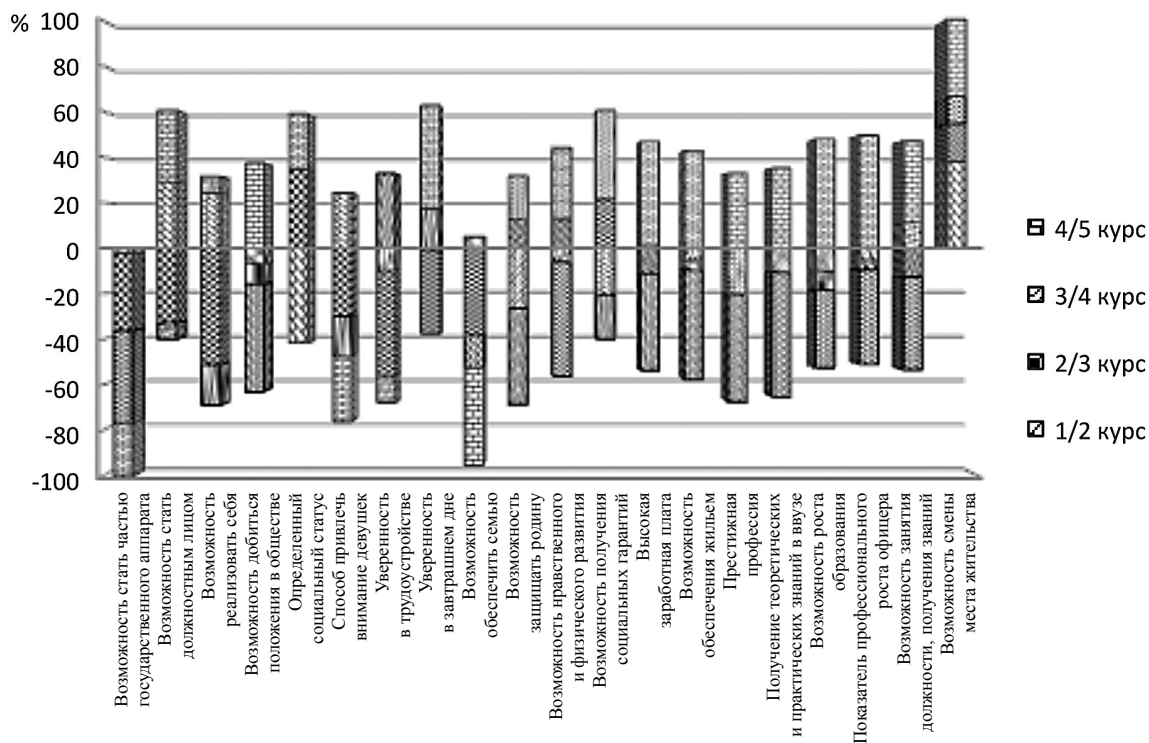
Из результатов факторного анализа видно, что наиболее «сильные» факторы отражают комплекс представлений о карьере как о возможности раз-

вития личности как профессионала своего дела, при этом немаловажной остается и «материальная сторона вопроса».

Рассмотрим динамику представлений о военной карьере на протяжении всех этапов военно-профессиональной социализации в военном вузе (рисунок).

Выявлено, что в течение всего периода военно-профессиональной социализации значимость представления о военной карьере как о возможности стать частью государственного аппарата снижается. Мы считаем, что это связано с тем, что до поступления в военный вуз молодые люди необоснованно завышают свою значимость для общества как представителя силовых структур, а в период прохождения обучения осознают, насколько малозначительна их роль в огромной государственной машине, по крайней мере до достижения ими определенных должностей.

Представление о военной карьере как о возможности стать должностным лицом в ходе военно-профессиональной социализации личности изменяется нелинейно. Так, высокие показатели данного параметра у курсантов первого курса, вероятно, связаны с вышеописанным представлением о себе как части государственного аппарата, должностном лице на государственной службе. В ходе дальнейшей военно-профессиональной социализации столкновение со служебными реалиями



Динамика представления курсантов о военной карьере в зависимости от курса  
Dynamics of cadets' image of a military career depending on the academic year they are in

и осознание предстоящего срока обучения в должности рядового приводят к резкому снижению показателей данного параметра. На завершающем же этапе обучения, в преддверии получения лейтенантских погон, присущее всем военнослужащим чувство «здорового карьеризма» становится причиной роста показателей, превышающих таковые даже на первом курсе.

Изменение представления о военной карьере как возможности реализовать себя также протекает нелинейно. На этапе первичной военно-профессиональной социализации данный показатель демонстрирует небольшой рост, что, вероятно, связано со слабым представлением поступающих в вуз молодых людей о предстоящих «тяготах и лишениях» военной службы, что подтверждается снижением показателей на дальнейших этапах военно-профессиональной социализации, и только в преддверии занятия первой офицерской должности и появления перспектив карьерного роста намечается его рост.

Представление о военной карьере как возможности добиться положения в обществе характеризуется постоянным снижением показателей с 1-го по 4-й курс и резким подъемом на выпускном курсе. На первых двух этапах военно-профессиональной социализации это, на наш взгляд, связано с тем, что в силу возраста курсанты еще не задумываются о таких категориях, резкое падение показателя на 3–4 курсах связано с общим кризисом этого периода военно-профессиональной социализации

в условиях целенаправленной военной подготовки, описанного А. В. Созонником [17], Р. А. Терехиным [18]. Резкий рост данного показателя у курсантов выпускного курса, по нашему мнению, связан со сформировавшимся за период обучения представлением об офицерском корпусе и его месте в системе социальных отношений.

Динамика представления о военной карьере как определенном социальном статусе протекает нелинейно. Так, на этапе первоначальной военно-профессиональной социализации наблюдается небольшое снижение показателя, связанное, на наш взгляд, с тем, что сформированное до поступления в военный вуз представление о военной службе сталкивается с реалиями, обусловленными особенностями обучения на первом курсе, такими как прохождение учебной программы на уровне рядового, редкие увольнения в город, большое количество низких по статусу суточных нарядов (например, наряд по столовой), что снижает вес личности в системе общественных отношений в ее собственных глазах. На следующем этапе военно-профессиональной социализации наблюдается рост показателя, который, возможно, связан с повышением статуса личности в системе военно-социальных отношений (переход на более старшие курсы, более «статусные» виды нарядов, таких как караул, прохождение войсковой стажировки в роли младшего командира). Следующий этап военно-профессиональной социализации характеризуется отсутствием изменений в срав-





нении с предыдущим. У курсантов выпускного курса снова отмечается небольшой рост данного показателя, что, как мы считаем, связано с приближающимся получением первого офицерского звания как долгожданного итога обучения в военном институте.

Представление о военной карьере как способе привлечения внимания противоположного пола характеризуется резким ростом данного показателя на первоначальном этапе военно-профессиональной социализации и столь же резким его падением на всех остальных этапах. На наш взгляд, это связано с излишней «романтизацией» профессии военного, присущей курсантам младших курсов, и, возможно, их малым опытом в общении с девушками. В ходе дальнейшего обучения и взросления курсанты убеждаются, что военная форма особого воздействия на представительниц противоположного пола не оказывает и в этом вопросе гораздо большее значение имеют другие факторы.

Уверенность в трудоустройстве как представление о военной карьере также изменяется нелинейно. Так, на начальных этапах военно-профессиональной социализации отмечается снижение показателей, что, как мы считаем, связано с тем, что курсанты младших курсов слабо представляют свою служебную (читай – трудовую) деятельность после окончания вуза. Рост показателя у курсантов 3–4 курсов, возможно, связан с тем, что к этому моменту достаточный служебный опыт позволяет им оценить свои перспективы после окончания института, а обязательное распределение добавляет уверенности в трудоустройстве. Резкое падение показателя у курсантов 5 курса, на наш взгляд, связано с неуверенностью выпускников в желании продолжать военную службу после выпуска.

На первых двух этапах военно-профессиональной социализации представление о военной карьере как способе обеспечения уверенности в завтрашнем дне характеризуется снижением показателей, что, возможно, связано с тем, что курсанты 1–2 курсов просто не задаются этим вопросом, а на 2–3 курсах, столкнувшись с трудностями в учебе и службе, курсанты теряют уверенность в успешном окончании вуза. Курсанты же старших курсов, пройдя большую часть обучения, по мере приближения к выпуску приобретают уверенность, что полученная в стенах военного института профессия позволит им занять достойное место в жизни.

Интересные результаты показывает динамика представления о военной карьере как возможности обеспечить семью. На этапе первоначальной военно-профессиональной социализации мы видим небольшой рост показателя, на остальных трех этапах – стабильное его снижение. При этом, как отмечено ниже, предположение, что в процессе становления личности офицера значимость материального вознаграждения за выполнение обязанностей военной службы снижается («служу

за Родину, а не за зарплату»), не является верным. Наиболее вероятным, на наш взгляд, будет предположение, что само понятие «семья» наибольшую ценность представляет для только что вылетевших из семейного гнезда курсантов младших курсов («я – член семьи»), а по мере становления личности в условиях воинского коллектива значимость этого понятия размывается («я – член воинского коллектива»).

Динамика представления о военной карьере как возможности защищать Родину протекает нелинейно. Так, результаты опроса курсантов младших курсов демонстрируют довольно резкое снижение показателя, что, на наш взгляд, связано с тем, что на данном этапе военно-профессиональной социализации курсанты еще не осознают себя защитниками Отечества, профессионалами, готовыми с оружием в руках защищать его от врага. На следующем этапе военно-профессиональной социализации демонстрируется небольшой рост показателя, что позволяет сделать вывод: с ростом военного мастерства у курсантов появляется восприятие себя как защитников Отечества. Снижение показателя на 3–4 курсах, вероятнее всего, вновь связано с общей кризисностью этого периода военно-профессиональной социализации. Курсанты же выпускных курсов вновь демонстрируют рост показателя, что подчеркивает значимость возможности защиты Родины как одной из характеристик офицера-выпускника.

Нелинейны и изменения показателей представления о военной карьере как возможности нравственного и физического развития. На первоначальном этапе военно-профессиональной социализации налицо небольшое снижение. Это, вероятно, связано с тем, что, попадая в воинский коллектив, вчерашние школьники оказываются ограничены в выборе способов саморазвития: Интернет, художественная литература, интересные их виды спорта недоступны, исходя из чего делается вывод об ограничении возможности саморазвития. В ходе дальнейшей военно-профессиональной социализации интересы курсантов 2–3 курсов все больше сосредоточиваются на военно-прикладной сфере и имеющиеся способы саморазвития вполне удовлетворяют возникающие потребности, о чем свидетельствует рост показателя. Следующий этап военно-профессиональной социализации характерен резким снижением показателя, это, наиболее вероятно, вновь связано с общей кризисностью этого периода. На завершающем же этапе социализации личности в условиях военного вуза мы вновь видим рост значения показателя, это, вероятно, свидетельствует о том, что предоставляемые в ходе службы возможности для самосовершенствования позволяют реализовать сформировавшуюся к данному времени ценностную ориентацию.

Изменение представления о военной карьере как возможности получения определенных социальных гарантий протекает нелинейно. Так, пер-



вый этап военно-профессиональной социализации характеризуется довольно резким снижением показателя, что, как мы считаем, связано с тем, что столкнувшись с определенными ограничениями военной службы курсанты первого-второго курсов еще не склонны задумываться об определенных льготах и социальных гарантиях. На следующем этапе социализации мы видим рост показателя, вероятно, связанный с тем, что, все более осознавая себя частью воинского коллектива, курсанты начинают интересоваться, какие преимущества дает им военная служба. Следующий этап вновь демонстрирует нам кризисность в виде резкого снижения показателя. Завершающий этап военно-профессиональной социализации характеризуется резким ростом показателя, это, на наш взгляд, связано с тем, что будущие выпускники начинают задумываться о жизни вне стен военного института, создании семьи и предоставляемые государством военным служащим льготы и социальные гарантии приобретают для них все большее значение.

Так же нелинейна динамика представления о военной карьере как возможности получать достойную заработную плату. Так, на первом этапе военно-профессиональной социализации мы наблюдаем небольшой рост показателя, это, вероятно, свидетельствует о том, что для определенного количества курсантов, пусть и небольшого, именно размер заработной платы офицеров послужил причиной поступления в вуз. Следующие два этапа характеризуются снижением показателя. Мы считаем, это связано с тем, что в ходе обучения в условиях военного вуза с присущей ему спецификой вопросы материального благополучия отходят на второй план. И только на завершающем этапе мы вновь видим рост показателя, причем довольно резкий. Как мы считаем, это тоже связано с тем, что выпускникам предстоит самостоятельная жизнь, обеспечение семей, и вопросы денежного довольствия становятся для них актуальными.

Полученные в процессе исследования результаты показывают, что значимость представления о военной карьере как возможности обеспечения жильем снижается в течение первых трех этапов военно-профессиональной социализации и лишь на последнем этапе происходит ее рост. По нашему мнению, это связано с тем, что для курсантов младших курсов, находящихся на полном государственном обеспечении, вопрос жилья не является актуальным, но становится все более значимым по мере приближения выпуска из военного института.

Динамика представления о военной карьере как престижной профессии характеризуется снижением показателя на первых трех этапах военно-профессиональной социализации и резким его подъемом на завершающем этапе. На наш взгляд, это связано с тем, что курсанты младших курсов излишне романтизируют военную службу и лишь на старших курсах, осознавая, какие серьезные задачи им предстоит решать самостоятельно, став офицерами, начинают воспринимать службу как

профессию, а себя – как профессионалов, которым государство доверяет жизни людей.

Получение теоретических и практических знаний в военной области как представление о военной карьере также характеризуется снижением показателя у курсантов с 1-го по 4-й курс, и лишь на завершающем этапе военно-профессиональной социализации в условиях военного вуза происходит его резкий рост. Причиной этого, по нашему мнению, явилось то, что для курсантов младших курсов изучение военных предметов в ходе обучения особо не отличается от предметов общеобразовательной программы и лишь ближе к выпуску, с осознанием себя как профессионала, приходит понимание значимости военных дисциплин в карьере офицера.

Представление о военной карьере как возможности роста образования вновь представлено снижением показателя на первых трех этапах военно-профессиональной социализации и резким скачком вверх на завершающем этапе. Возможно, причиной явилось то, что в период обучения с первого по четвертый курс первоочередной задачей, которую курсанты ставят перед собой, является успешное окончание ввуза, а на выпускном курсе, уже практически ощущая себя офицерами, обучаемые начинают думать о перспективе, прекрасно понимая, что окончание военной академии или адъюнктуры будет тем фактором, который сыграет немалую роль в их будущей карьере.

Результаты рассмотрения представления о военной карьере как профессиональном росте офицера вновь показывают снижение показателя у курсантов 1–4 курсов и рост у курсантов пятого курса. По нашему мнению, как и при рассмотрении предыдущего результата, это вновь связано с направленностью курсантов младших курсов в основном на завершение обучения в институте, и только курсанты-выпускники задумываются о дальнейшей карьере и зависимости ее от профессиональных навыков офицера.

Представление о военной карьере как возможности занимать должности, получать звания демонстрирует нелинейное развитие. Так, на первом этапе военно-профессиональной социализации наблюдается прирост показателя, на последующих двух этапах снижение, а на завершающем этапе – снова резкий рост. Можно предположить, что повышение показателя у курсантов 1–2 курсов связано с тем, что на этапе становления как члена воинского коллектива личности свойственно желание занять в нем определенное место – зачастую младшего командира (командира отделения или заместителя командира взвода), что в течении ближайших нескольких лет обучения сулит определенные преимущества. В дальнейшем же, после назначения должностных лиц и распределения социальных ролей в коллективе, интерес к этому вопросу пропадает, зачастую курсанты даже отказываются от предлагаемых им должностей, считая их ненужной дополнительной нагрузкой. На за-



ключительном же этапе военно-профессиональной социализации, с приближением получения первого офицерского звания, вопрос движения по карьерной лестнице вновь становится актуальным, что мы и видим в результатах исследования.

Представление о карьере как возможности смены места жительства демонстрирует положительную динамику в течение всего рассматриваемого периода. Вероятной причиной этого послужило понимание курсантами с первого по выпускной курс взаимосвязи выбранной ими профессии и переездов с одного места службы на другое, начиная с самого выпуска. Также нельзя исключать, что курсанты, проживавшие до поступления в военный институт в маленьких городах или в сельской местности, воспринимают поступление в военный вуз и дальнейшее распределение как возможность обеспечения более высокого уровня жизни в крупном городе.

### Выводы

Процесс военно-профессиональной социализации личности характеризуется многочисленными изменениями ее ценностной ориентации, мотивации и представления, происходящих в ходе освоения индивидом некоего социального опыта в результате вхождения в определенную социальную среду. Несомненно, определенному изменению подвергается и представление о военной карьере как одном из наиболее значимых понятий в том профессиональном сообществе, членом которого становится эта личность.

Проведенное предварительное исследование позволило выделить двадцать шкал, характеризующих представление военнослужащих о военной карьере. При проведении факторного анализа нами было выявлено три фактора: возможность профессионально-познавательного развития, гарантированное материальное и социальное обеспечение, возможность самореализации. Анализ полученных шкал показал, что динамика представлений о военной карьере в основном протекает нелинейно. При этом выявлено, что даже для шкал, объединенных в каждом из выявленных факторов, динамика показателей на каждом из этапов военно-профессиональной социализации не является идентичной.

### Библиографический список

1. Панкратова И. А., Жолудева С. В. Особенности представлений об успешной карьере у государственных гражданских служащих // Интернет-журнал «Науковедение». 2012. № 4. URL: 2012//<https://naukovedenie.ru/PDF/53pvn412.pdf> (дата обращения: 13.04.2018).
2. Андреева Г. М. Современная социальная психология на Западе. М., 2000. 271 с.
3. Барабанова В. В. Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения // Психологическая наука и образование. 2002. № 2. С. 5–20.
4. Донцов А. И. Концепция социальных представлений в современной французской психологии. М., 2001. 427 с.
5. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие. 2-е изд. М., 2004. 480 с.
6. Емельянова Т. П. Социальное представление – понятие и концепция : итоги последнего десятилетия // Психол. журн. 2001. № 6. С. 39–48.
7. Литвиненко О. В. Исследование представлений о профессии в современной психологии : образ будущей профессии у студентов // Среднее профессиональное образование. 2007. № 5. С. 65–68.
8. Гостев А. А. Манипуляция социальными представлениями путем воздействия на образную сферу личности // Психологическое воздействие : Механизмы, стратегии, возможности противодействия. М., 2012. С. 225–246.
9. Стебляк Е. А. Социальные представления как объект исследования в социальной психологии нарушенного развития // В мире научных открытий. 2015. № 7. С. 162–174.
10. Соколова А. С., Сергеева М. Г. Научные основы построения и развития профессиональной карьеры. Курск, 2017. 288 с.
11. Асеев В. Г. Механизмы детерминации психического развития // Мир психологии. 2012. № 2. С. 40–46.
12. Елдышова О. А. Профессиональные представления как психологическая составляющая профессионального становления // Фундаментальные исследования. 2006. № 7. С. 101–102.
13. Зеер Э. Ф. Психологические предикторы проектирования индивидуальных образовательных траекторий // Личность в профессионально-образовательном пространстве. Екатеринбург, 2015. С. 63–70.
14. Петрова Т. В. Представления о будущей профессиональной деятельности у студентов с инвалидностью // Формирование личности будущего на основе психолого-педагогического анализа : сб. ст. Самара, 2018. С. 154–158.
15. Климов Е. А. Психология труда : учебник для бакалавриата. М., 2017. 251 с.
16. Цветаев В. М. Управление персоналом : учеб. пособие. СПб., 2002. 192 с.
17. Созонник А. В. Характеристики личности и преодолевающего поведения в условиях военно-профессиональной социализации // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер. Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 260–263.
18. Терехин Р. А. Динамика готовности военнослужащих к изменениям служебных ситуаций на этапах военно-профессиональной социализации // Мир образования – образование в мире. 2017. № 2. С. 269–277.

### Образец для цитирования:

Сысолятин М. В. Динамика представлений курсантов о военной карьере в процессе военно-профессиональной социализации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 377–385. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-377-385>



## Dynamics of Cadets' Notion of a Military Career in the Process of Military-Professional Socialization

Maksim V. Sysolyatin

ORCID: <https://0000-0002-5273-831X>

Saratov Military Institute of the Red Banner of the National Guard of the Russian Federation

158, Moskovskaya Str., Saratov, 410012, Russia

E-mail: [sysolyatinmv@mail.ru](mailto:sysolyatinmv@mail.ru)

The goal of the research presented in the paper is an empirical study of the dynamic changes of the image of a military career at various stages of the military professional socialization of an individual. The hypothesis of the study is the assumption that the notion of the military career among the cadets of the military institution of higher education is different depending on the stage of military professional socialization (1<sup>st</sup>–5<sup>th</sup> academic years). The research was carried out on the sample of cadets of the 1<sup>st</sup>–5<sup>th</sup> academic years from the military institution of higher education ( $N = 255$ , the average age is 20.2 years old, male) using the original questionnaire “What is a military career in your understanding?”. The article presents the most significant notion factors about the military career, which include “possibility of professional-cognitive development”, “guaranteed material and social security”, “possibility of self-realization”; we analyzed the dynamics of notions about the military career, depending on the stage of military professional socialization of the individual. It was established that the dynamics of indicators at each stage of military professional socialization is not identical even for scales combined in each of the factors identified. The obtained results can be used in professional-psychological selection of military students from military institutions.

**Keywords:** personality of a military man, military-professional socialization, image of a military career, stages of military-professional socialization.

### References

1. Pankratova I. A., Zholudeva S. V. Osobennosti predstavleniy ob uspezhnoy kar'yere u gosudarstvennykh grazhdanskikh sluzhashchikh [Features of Representations about Successful Career at State Civil Employees]. *Internet-zhurnal «Naukovedeniye»* [Naukovedeniye], 2012, no. 4. Available at: <https://naukovedeniye.ru/PDF/53pvn412.pdf> (accessed: 13 April 2018) (in Russian).
2. Andreeva G. M. *Sovremennaya sotsial'naya psikhologiya na Zapade* [Modern Social Psychology in West]. Moscow, 2000. 271 p. (in Russian).
3. Barabanova V. V. Predstavleniya studentov o budushchem kak aspekt ikh lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniya [Students' Representations about Future as Aspect of Their Personal and Professional Self-Determination]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2002, no. 2, pp. 5–20 (in Russian).
4. Dontsov A. I. *Kontseptsiya sotsial'nykh predstavleniy v sovremennoy frantsuzskoy psikhologii* [Concept of Social Representations in Modern French Psychology]. Moscow, 2001. 427 p. (in Russian).
5. Pryazhnikov N. S. *Psikhologiya truda i chelovecheskogo dostoinstva: uchebnoe posobie* [Psychology of Work and Human Dignity: the study guide]. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow, 2004. 480 p. (in Russian).
6. Yemel'yanova T. P. Sotsial'noye predstavleniye – ponyatiye i kontseptsiya: itogi poslednego desyatiletia [Social Representation – Notion and Concept: Results of Last Decade]. *Psikhol. zhurn.* [Psychological Journal], 2001, no. 6, pp. 39–48 (in Russian).
7. Litvinenko O. V. Issledovanie predstavleniy o professii u studentov [Research of ideas about the profession in modern psychology: the image of the future profession among students]. *Srednee professional'noe obrazovanie* [Secondary vocational education], 2007, no. 5, pp. 65–68. (in Russian).
8. Gostev A. A. Manipulyatsiya sotsial'nymi predstavleniyami putem vozdeystviya na obraznyuyu sferu lichnosti [Manipulation of Social Representations by Influencing Personality's Figurative Sphere]. In: *Psikhologicheskoye vozdeystviye: Mekhanizmy, strategii, vozmozhnosti protivodeystviya* [Psychological Affect: Mechanisms, Strategies, Reaction Possibilities]. Moscow, 2012. P. 225–246 (in Russian).
9. Steblyak E. A. Sotsial'nyye predstavleniya kak ob'ekt issledovaniya v sotsial'noy psikhologii narushennogo razvitiya [Social Views as Object of Research in Social Psychology of Disrupted Development]. *V mire nauchnykh otkrytiy* [In the World of Scientific Discoveries], 2015, no. 7, pp. 162–174 (in Russian).
10. Sokolova A. S., Sergeeva M. G. *Nauchnyye osnovy postroyeniya i razvitiya professional'noy kar'yery* [Scientific Foundations of Building and Developing Professional Career: the monograph]. Kursk, 2017. 288 p. (in Russian).
11. Aseev V. G. Mekhanizmy determinatsii psikhicheskogo razvitiya [Mechanisms of Determination of Mental Development]. *Mir psikhologii* [The World of Psychology], 2012, no. 2, pp. 40–46 (in Russian).
12. Eldyshova O. A. Professional'nye predstavleniya kak psikhologicheskaya sostavlyayushchaya professional'nogo stanovleniya [Professional Presentations as Psychological Component of Professional Development]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental Research], 2006, no. 7, pp. 101–102 (in Russian).
13. Zeyer E. F. *Psikhologicheskiye prediktory proyektirovaniya individual'nykh obrazovatel'nykh trayektoriy* [Psychological Predictors of Design of Individual Educational Trajectories]. In: *Lichnost' v professional'no-obrazovatel'nom prostranstve* [Personality in Professional Educational Space]. Yekaterinburg, 2015, pp. 63–70 (in Russian).
14. Petrova T. V. *Predstavleniya o budushchey professional'noy deyatel'nosti u studentov s invalidnost'yu* [Representations about Future Professional Activity of Students with Disabilities]. In: *Formirovaniye lichnosti budushchego na osnove psikhologo-pedagogicheskogo analiza: sb. st.* [Formation of Personality of Future on Base of Psychological and Pedagogical Analysis: the collection of papers]. Samara, 2018, pp. 154–158 (in Russian).
15. Klimov E. A. *Psikhologiya truda: uchebnik dlya bakalavriata* [Psychology of Labor: the textbook for bachelors]. Moscow, 2017. 251 p. (in Russian).
16. Tsvetaev V. M. *Upravlenie personalom: ucheb. posobie* [Stuff Management: the study guide]. St. Petersburg, 2002. 192 p. (in Russian).



17. Sozonnik A. V. Harakteristiki lichnosti i preodolevayushchego povedeniya v usloviyah voenno-professional'noy socializacii [Characteristics of personality and overcoming behavior in the conditions of military-professional socialization]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gos. un-ta. Ser. Pedagogika, psihologiya* [Science vector of Togliatti State University. Ser. Pedagogy, psychology]. 2011, no. 4, pp. 260–263 (in Russian).
18. Terekhin R. A. Dinamika gotovnosti voennosluzhashchih k izmeneniyam sluzhebnyh situaciy na ehtapah voenno-professional'noy socializacii [The dynamics of the readiness of the military to the changes in service situations at the stages of the military professional socialization]. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire* [The world of education – education in the world]. 2017, no. 2, pp. 269–277 (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Sysolyatin M. V. Dynamics of Cadets' Notion of a Military Career in the Process of Military-Professional Socialization. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4 (28), pp. 377–385 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-377-385>

---



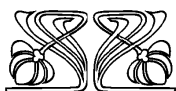
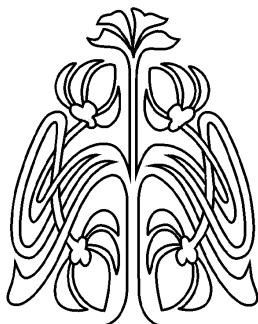
## ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 37.025.3:159

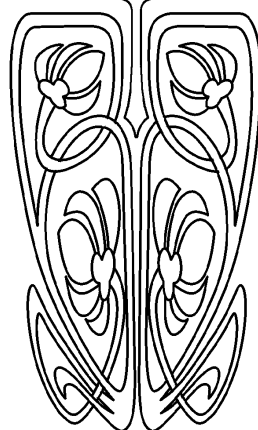
### ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА КАЧЕСТВО ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Е. А. Богачева

Богачева Екатерина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Саратовская государственная юридическая академия, Россия; kapitolina19@yandex.ru



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ



Одним из важнейших факторов обучения в вузе является исследование эмоционального состояния студентов как основы формирования личности будущего специалиста высокой профессиональной пригодности. Целью данного исследования является взаимосвязь качества жизни и развития эмоционального интеллекта студента как субъекта образовательного процесса. Способность понимать собственные эмоции, использовать их для улучшения качества жизни, управлять собственными чувствами позволяет регулировать уровень стресса и способствует плодотворному общению с окружающими, повышая тем самым качество жизни в рамках учебной и профессиональной сфер. Для достижения поставленной цели в работе были использованы метод междисциплинарного анализа научной литературы, позволивший раскрыть сущность теоретико-методологических основ взаимосвязи эмоционального интеллекта и качества жизни, и теоретическое моделирование, которое позволило структурировать деятельность субъектов образовательного процесса. Наряду с другими факторами изучение понятий «эмоциональный интеллект» и «качество жизни» показало, что педагогический процесс в современных условиях обучения в вузе влияет на качество жизни студента, вызывая напряжение психоэмоциональной сферы, а развитие эмоционального интеллекта может стать прочной основой хороших отношений, достижений в учебной деятельности, в карьере и улучшения качества жизни. В последующем полученные данные позволят определить наиболее подходящую и комфортную для студента должность, прогнозировать поведение каждого обучающегося во взаимодействии с сокурсниками, профессорско-преподавательским составом, коллегами, установить направления его последующего развития, улучшить психологический климат в будущем профессиональном коллективе.

**Ключевые слова:** качество жизни студентов, эмоциональный интеллект, образовательное пространство.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-386-391>

#### Введение

Становление социально активной личности, способной к эффективному осуществлению учебной и профессиональной деятельности, невозможно без удовлетворенности ее базовых потребностей, то есть обеспечения оптимального уровня качества жизни, но в первую очередь осознания и понимания данных потребностей. Последнее замечание тесно связано с изучением эмоциональной сферы, а именно сформированности эмоционального интеллекта, неизменно оказывающей влияние на качество жизни каждого человека.

В психическом развитии личности эмоции играют основополагающую роль как способность осознать смысл эмоций и использовать эти знания для выяснения причин возникновения проблем и решения этих проблем при условии, что эмоции не всегда хорошо развиты. Согласно последним исследованиям, коэффициент умственного развития в жизненном и деловом успехе человека составляет примерно 20%, остальное зависит преимущественно от коэффициента эмоциональ-



ного развития, что доказывает известный факт, когда человек неспособен понимать свои эмоции и эмоции других людей, правильно воспринимать реакции окружающих, а также регулировать собственные эмоции при принятии решения, что в большинстве случаев приводит к неудаче как в учебной деятельности, так и в карьере, а следовательно, к снижению общего уровня качества жизни, и требует целенаправленного формирования эмоционального интеллекта.

### Теоретический анализ проблемы

Безусловно, растущий интерес исследователей и практиков к изучению педагогической категории «качество жизни» вызван четко выраженной зависимостью всего социального развития от степени удовлетворенности человека условиями жизни (Е. А. Богачева, П. С. Медведев, Л. М. Федоряк и др.) [1].

Психологическими составляющими качества жизни, по мнению Т. Н. Савченко, Э. Динера и др., являются ощущение счастья, удовлетворенность жизнью, высокая самооценка, самоуважение, самопринятие, жизнерадостность, самореализация, мотивационная направленность, уверенность и др. Т. Н. Савченко, Г. М. Головина, Ю. В. Баурова, Е. А. Богачева утверждают, что наибольшее влияние на оценку качества жизни оказывает уверенность в себе [2–4].

Американские психологи Э. Фромм, Р. Инглхарт, Дж. Рабье, Ф. Эндрюс сосредоточивают внимание на аффективных и когнитивных структурных компонентах качества жизни, определяют его как эмоциональный ответ и когнитивные целостные суждения индивидов, доказывая прямую взаимосвязь качества жизни и развития эмоциональной сферы личности, сформированности эмоционального интеллекта [5, 6].

Термин «эмоциональный интеллект», впервые представленный Дж. Майером и П. Саловеем в 1990-х годах, был обоснованно признан главным фактором, который определяет успех человека [7, 8]. В отличие от коэффициента интеллекта (IQ), который не меняется на протяжении всей жизни, эмоциональный интеллект (EQ) можно развивать и улучшать. Исследования показали, что эмоциональный интеллект является синонимом успеха и способен улучшить учебные и профессиональные достижения в образовательном пространстве.

Важными являются существенная взаимосвязь социального развития, уровня и качества жизни, само социальное развитие, которое выступает в виде изменения уровня и качества жизни людей и социальных общностей относительно их прежнего состояния, а также в виде изменения уровня и качества жизни этих общностей относительно друг друга.

Однако качество жизни людей не сводится только к уровню их жизни, хотя последний суще-

ственно влияет на ощущение социальной комфортности. Оно определяется показателями удовлетворения потребностей людей в конкретных социальных условиях, дополняемыми уверенностью, что им удалось сохранить и не поставить под угрозу свою физическую и психическую целостность, личную свободу и возможности для творчества.

### Постановка задачи

Данная мысль может быть спроецирована на образовательные учреждения: так, если в вузе обеспечить определенные условия жизнедеятельности его субъектов, это приведет к повышению уровня качества их жизни в данном образовательном пространстве, что особенно важно, поскольку обучение в вузе является важнейшим этапом личностного и профессионального становления, развития эмоциональной сферы.

### Описание исследования

П. С. Медведев, Л. М. Федоряк рассматривают становление качества жизни студента как процесс, включающий адаптацию к локальной среде, в которой живут и выполняют различные педагогические и социальные функции преподаватель, куратор и студент, приобщение к новым межличностным отношениям со студентами, ориентацию на будущую профессиональную деятельность [9, 10]. Данный процесс невозможен без проявления интереса к другому человеку, поиска благоприятного разговора с ним, то есть сформированного эмоционального интеллекта, представляющего, согласно П. Саловее, Дж. Майеру, способность воспринимать и принимать проявления личности, которые выражаются в эмоциях, а также способность управлять ими на основе интеллектуальных процессов. Следовательно, качество последующей жизни человека будет зависеть от того, насколько успешным, благополучным и эмоционально восприимчивым он будет ощущать себя в этот период.

Эмоциональный интеллект (EQ) – это способность понимать собственные эмоции и использовать их для улучшения качества жизни. Умение управлять собственными чувствами позволит студенту регулировать уровень стресса и способствовать плодотворному общению с одноклассниками, другими студентами, преподавателями, приводя к более здоровой физической и эмоциональной жизни, и именно это улучшает качество жизни в личной и профессиональной сфере.

Согласно трудам Дж. К. Гелбрейта, самоощущение личности является ядром концепции субъективного качества жизни. Структурными компонентами ощущаемого качества жизни являются *рациональная* и *эмоциональная* компоненты. Рациональная компонента представляет собой общую удовлетворенность и частные оценки сте-



пени удовлетворенности различными сторонами жизни. Эмоциональная компонента составляет баланс позитивных (ощущение счастья, социальная безопасность, ощущение уверенности в завтрашнем дне) и негативных (ощущение депрессии, фрустрации, стресса) эмоций [11].

Следует отметить, что именно через эмоциональное восприятие явлений, событий, элементов образовательного пространства, в том числе и в плане собственного образования, студент оценивает качество собственной жизни в вузе, и это восприятие в значительной степени влияет на состояние личного и репродуктивного здоровья [1]. Следовательно, качество жизни представляет собой субъективные ощущения индивида, к которым относятся психологическое восприятие человеком своего существования и самоощущения личности в обществе в различных жизненных обстоятельствах, формирующихся на основе эмоционального состояния, конкретных материальных условий жизни и т. д.

Категория «качество жизни» неразрывно связана с конструктом «эмоциональный интеллект» и в трудовой деятельности. Профессиональная деятельность, предъявляющая требования современному студенту как будущему специалисту, заключается в умении работать в команде, доказывает необходимость формирования эмоционального интеллекта как составляющей успешной самореализации и достижения успеха личности. Невозможно отрицать тот факт, что успех является залогом счастья и качества жизни. В трудах О. С. Газмана, Н. Н. Михайловой отмечается, что успех в образовательной деятельности и творческом саморазвитии студента приходит лишь в том случае, если в каждом воспитаннике видеть равного, уважать его мнение и всячески поощрять его творческую активность [12, 13]. Логичным представляется, что именно куратор студенческой группы занимает центральное место в осуществлении профессионального воспитания. Степень влияния куратора на воспитание студентов напрямую зависит от степени его включенности в решение проблем как отдельного студента, так и группы в целом, поскольку именно куратор одновременно и инициатор, и руководитель, и вдохновитель студенческого творчества и активности. Следовательно, куратору студенческой группы необходимо не только проявлять инициативу в учебной деятельности, использовать коллективно-творческую деятельность, ситуацию успеха, но и создавать эмоциональную атмосферу учебного сотрудничества, помогать каждому студенту в самоанализе и формировании его адекватной самооценки. Реализация такого подхода позволит куратору студенческой группы не только найти подход к студенту, но и установить отношения с каждым студентом, определить его способности самоопределения в рамках социальной системы, что дает возможность повысить качество его жизни в образовательном пространстве.

Современное состояние образовательной среды, переживающей процесс реформирования, характеризуется неспособностью быстро и адекватно реагировать на изменения, происходящие в обществе, и регулировать качество жизни студентов. Состояние воспитательно-образовательной среды современного вуза не всегда соответствует уровню, необходимому для решения задач формирования гармонично развитой личности, готовящейся к реализации своих профессиональных и человеческих устремлений в условиях информационной цивилизации. Высокая психофизиологическая и эмоциональная нагрузка, непонимание себя и окружающих, неумение управлять эмоциями, подвергая свой эмоциональный опыт анализу, правильно выразить эмоциональное состояние, использовать эмоции для повышения эффективности мышления и учебной деятельности, неуверенность в своем будущем и многие другие факторы требуют от студентов мобилизации сил для адаптации к новым условиям проживания и обучения, формирования межличностных отношений вне семьи и преодоления сложных жизненных ситуаций. Неординарный подход Е. А. Александровой и И. Е. Видт к идеям создания атмосферы свободного обучения и воспитания в стенах учебного заведения в качестве «педагогического ремонта» позволяет применить их и в стенах высшего учебного заведения [14, с. 3].

Так как в современном обществе образование оказывает значительное влияние на качество жизни человека, оно определяет социальное положение личности, ее место в социальной структуре, уровень удовлетворения потребностей, умение воспроизводить и совершенствовать свои жизненные силы, выступает фактором, от которого зависят социальное благополучие человека и его семьи, личные успехи и профессиональные достижения. Многогранность и сложность воздействия образования на общество и индивидуумов находит отражение в качестве жизни и сформированности эмоциональной сферы личности. Таким образом, следует говорить о качестве жизни студентов, которое проявляется в результате восприятия ими всех аспектов образовательной среды в совокупности внеучебной и учебной сферы, опыта общения и других его компонентов [1].

В данной ситуации важно оценить не только качество жизни в целом, но каждую из основных сторон жизни студента в образовательном пространстве:

- физиологическую (потребности, включающие в себя потребность в пище, одежде, жилье, сне, потребность в удобной и комфортной окружающей среде);
- психологическую (эмоциональную и духовно-нравственную). Потребность духовного развития и личных убеждений, уверенность в себе являются неотъемлемыми элементами психического состояния здорового и счастливого человека. Характер проявлений эмоциональной напряженности определяется отношением студента к эмоциональ-





ным ситуациям, его уровнем тревожности, уровнем интеллекта, степенью притязаний, серьезностью по отношению к предстоящей сессии;

– социальную (потребность в приобретении социального статуса, которая заключается во всестороннем взаимодействии с обществом, успешные личные взаимоотношения, мышление, самооценку, отрицательные переживания). Важным фактором, оказывающим влияние на качество жизни, являются социальные контакты, которые студенты устанавливают с сокурсниками в процессе обучения;

– образовательную (потребность в самореализации, которая включает в себя необходимый уровень активности, работоспособности, ощущение независимости от общественной системы).

Представленные стороны жизни студентов зависят непосредственно от уровня развития эмоционального интеллекта.

В своих работах «Эмоциональный интеллект: почему он может значить больше чем IQ?» и «Эмоциональный интеллект на работе» Д. Гулман описал пять разных категорий, или составляющих эмоционального интеллекта: самосознание, саморегуляцию, мотивацию, эмпатию, социальные навыки [15]. Следовательно, если развить эти составляющие эмоционального интеллекта, можно существенным образом улучшить качество жизни студентов в образовательном пространстве.

Во-первых, **повышение самосознания** способствует формированию лучших мыслей, поведения и чувств по отношению к другим людям. Это приводит к повышению уровня общественного признания, дружбы и романтических отношений. Если студент будет понимать свои сильные стороны и области для развития, как действовать соответствующим образом, это качество выявит у него уверенность, которая отличается от излишней самоуверенности или проявлений низкой самооценки. Студенты с высоким уровнем эмоционального интеллекта легче справятся с критикой, а также смогут использовать его, чтобы понять и улучшить качество своей жизни.

Во-вторых, овладение навыками **психической саморегуляции** позволит студентам должным образом сдерживать и контролировать свои чувства и эмоции в соответствующей ситуации, здраво выражать свои эмоции, контролируя и сдерживая их, что способствует улучшению личностных и межличностных отношений. Доказано: это не только увеличивает уровень счастья, но и повышает вероятность успеха. Развитие эмоционального интеллекта способствует снижению вероятности стресса и депрессии, что ведет к более здоровой и эмоциональной жизни. Важнейшим источником стресса являются проблемы во взаимоотношениях, а улучшение отношений способствует лучшему качеству жизни.

В-третьих, **мотивация** самым значительным образом влияет и на учебу, и на карьеру, и на

жизнь в целом. Здоровая **самотивация** может способствовать лучшей реакции на жизненные неудачи и разочарования, помогает относиться к ним с оптимизмом и стойкостью.

В-четвертых, разумная доля **эмпатии** может существенно улучшить качество жизни и связи с людьми на эмоциональном уровне. Студенты, обладающие по природе своей этой способностью, с легкостью чувствуют чужое настроение, отзывчивы, склонны к глубокому сочувствию, умеют разрешать конфликтные ситуации, т. е. демонстрируют более устойчивое лидерство. Например, известно, что эмпатийные лидеры студенческих групп умеют быстро ориентироваться во взаимоотношениях людей, без затруднений находят общий язык с другими в разнообразных ситуациях, пользуются симпатией, стремятся к демократическому стилю управления.

В-пятых, студент с хорошо развитыми **социальными навыками** любит находиться среди людей. Другие студенты тоже получают удовольствие от общения с ним. Выстраивание отношений и общение с людьми является залогом счастья.

## Заключение

Одной из главных целей современного профессионального обучения является формирование у студента заинтересованности и потребности в самопознании, рефлексии, самостановлении, самоизменении и самосовершенствовании, позволяющим развивать составляющие эмоционального интеллекта, адаптироваться к изменяющимся социальным условиям, сохраняя оптимальный уровень качества жизни.

Исключительное значение для преподавателя (куратора) представляет знание эмоционально окрашенной сферы интересов студентов. Во-первых, это касается проблемы побуждения к учебной деятельности, к желанию направить все свои силы на повышение качества выполняемой работы. Умение преподавателя (куратора) раскрывать смысл эмоциональной жизни студентов позволит в некоторой степени управлять ими и воздействовать на них. Во-вторых, преподавателю необходимо понимать настрой студентов, их вкусы и запросы, реакцию на педагогическое воздействие, производимое в образовательном пространстве. Без этого невозможно выстроить развивающее образовательное пространство, в котором процесс и результат учебной деятельности вдохновляли бы студентов, настраивали на эффективную самостоятельную работу. Следовательно, необходимо перестроить образовательный процесс таким образом, чтобы учитывались не только образовательные потребности и порождаемое ими эмоциональное состояние студентов, но и структурные и содержательные характеристики этого состояния.



## Библиографический список

1. Богачева Е. А. Педагогическое обеспечение куратором оптимизации качества жизни студентов вузов : автореф. ... дис. канд. пед. наук. Саратов, 2013. 22 с.
2. Савченко Т. Н., Головина Г. М. Субъективное качество жизни : подходы, методы оценки, прикладные исследования : учеб. пособие. М., 2006. 170 с.
3. Баурова Ю. В., Богачева Е. А. Влияние эмоционального интеллекта на повышение качества жизни : педагогический аспект. Саратов, 2016. 107 с.
4. Diener E. Positivity and the Construction of Life Satisfaction Judgments : Global Happiness is Not the Sun of Its Parts // Journal of Happiness Student. 2000. № 1. P. 159–176.
5. Fromm E., Andrykowski M. A., Hunt J. Positive and negative psychosocial sequelae of bonemarrow transplantation: implications for quality of life assessment // J. Behav. Med. 1996. Vol. 19, № 3. P. 221–240.
6. Inglehart R., Rabier J. Aspirations Adapt to Situations – But why Are the Belgians so much Happier than French? // F. M. Andrews. Research on the Quality of Life. Ann Arbor, 1986. P. 1–56.
7. Идобаева О. А. Исследование эмоционального интеллекта и коммуникативных умений менеджера на стадии вузовского обучения // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2010. № 2. С. 326–331.
8. Киселева Т. С. Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс и его развитие у взрослых : дис. ... канд. психол. наук. М., 2014. 223 с.
9. Медведев П. С. Система кураторства в обеспечении становления качества жизни студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 196 с.
10. Федоряк Л. М. Педагогическое мастерство как условие совершенствования качества жизни. СПб., 2004. 159 с.
11. Гелбрейт Дж. К. Экономические теории и цели общества. М., 2007. 347 с.
12. Газман О. С. Педагогика свободы : путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 6–12.
13. Михайлова Н. Н. Педагогика поддержки. М., 2001. 208 с.
14. Александрова Е. А., Видт И. Е. «Педагогический ремонт» или способ создания атмосферы свободного обучения и воспитания // Директор школы. 2002. № 5. С. 3–9.
15. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. М. ; Владимир, 2009. 478 с.

## Образец для цитирования:

Богачева Е. А. Влияние эмоционального интеллекта на качество жизни студентов в образовательном пространстве // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 386–391. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-386-391>

## The Influence of Emotional Intelligence on Quality of Life of Students in Educational Space

Ekaterina A. Bogacheva

ORCID: <https://0000-0003-0340-840X>  
 Saratov State Law Academy  
 1, Volskaya Str., Saratov, 410056, Russia  
 E-mail: kapitolina19@yandex.ru

The research of an emotional condition of students is the most important factor of training in higher education institution, a basis of formation of the identity of the expert and high professional suitability in the future. An objective of this research is the interrelation of quality of life and development of emotional intelligence of the student as subject of educational process. The ability to understand one's own emotions, to use them for improvement of quality of life, to manage your own feelings allows to regulate the level of a stress and promotes fruitful communication with people around, increasing that quality of life within educational and professional spheres. For achievement of a goal in work have been used the method of the cross-disciplinary analysis of scientific literature which has allowed to disclose the essence of theoretical and methodological bases of interrelation of emotional intelligence and quality of life and the theoretical modeling which has allowed to structure activity of subjects of educational process. Studying of the concepts «emotional intelligence» and «quality of life» has shown that pedagogical process in modern conditions of training in higher education institution, along with other factors, influences quality of life of the student, causing tension of the mentally emotional sphere, and development of emotional intelligence can be-

come a strong basis of good relations, achievements in educational activity, in career and improvements of quality of life. Subsequently, the obtained data will allow to define the position, most suitable and comfortable for the student, to predict behavior of each student in interaction with fellow students, teachers and colleagues, to establish the directions of his/her further development, to improve psychological climate in future professional collective.

**Keywords:** student's quality of life, emotional intelligence (EI), educational space.

## References

1. Bogacheva E. A. *Pedagogicheskoe obespechenie kuratorom optimizatsii kachestva zhizni studentov vuzov*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical support by the curator of optimization of quality of life of students of higher education institutions]: Thesis Dis. ... Cand. Sci. (Ped.). Saratov, 2013. 22 p. (in Russian).
2. Savchenko T. N., Golovina G. M. *Subyektivnoe kachestvo zhizni: podkhoy, metody otsenki, prikladnye issledovaniya* [Subjective quality of life: approaches, assessment methods, applied researches: education guidance]. Moscow, 2006. 170 p. (in Russian).
3. Baurova Yu. V., Bogacheva E. A. *Vliyanie emotsional'no go intellekta na povyshenie kachestva zhizni: pedagogicheskij aspekt: uchebnoe posobie* [The Influence of emotional intelligence on improvement of quality of life: pedagogical aspect]. Saratov, 2016. 107 p. (in Russian).
4. Diener E. Positivity and the Construction of Life Satisfaction Judgments : Global Happiness is Not the Sun



- of Its Parts. *Journal of Happiness Student*, 2000, no. 1, pp. 159–176.
5. Fromm E., Andrykowski M. A., Hunt J. Positive and negative psychosocial sequelae of bonemarrow transplantation: implications for quality of life assessment. *J. Behav. Med.*, 1996, vol. 19, no. 3, pp. 221–240.
  6. Inglehart R., Rabier J., Andrews F. M. Aspirations Adapt to Situations – But why Are the Belgians so much Happier than French? In: F. M. Andrews. *Research on the Quality of Life*. Ann Arbor, 1986, pp. 1–5.
  7. Idobayeva O. A. Issledovanie emotsional'nogo intellekta i kommunikativnykh umeniy menedzhera na stadii vuzovskogo obucheniya [Research of emotional intelligence and communicative abilities of the manager at a stage of high school training]. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii* [Problems and the prospects of development of education in Russia], 2010, no. 2, pp. 326–331 (in Russian).
  8. Kiselyova T. S. *Emotsional'nyj intellekt kak zhiznennyj resurs i ego razvitie u vzroslykh: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Emotional intelligence as vital resource and its development in adults]: Diss. Cand. ... Sci. (Psychol.). Moscow, 2014. 223 p. (in Russian).
  9. Medvedev P. S. *Sistema kuratorstva v obespechenii stanovleniya kachestva zhizni studentov vuza: dis. ... kand. psikhol. nauk* [The system of curating in ensuring formation of quality of life of students of higher education institution: Diss. Cand. ... Sci. (Psychol.)]. St. Petersburg, 2006. 196 p. (in Russian).
  10. Fedoryak L. M. *Pedagogicheskoe masterstvo kak uslovie sovershenstvovaniya kachestva zhizni* [Pedagogical skill as condition of improvement of quality of life]. St. Petersburg, 2004. 159 p. (in Russian).
  11. Galbraith J. K. *Ehkonomicheskie teorii i tseli obshchestva* [Economic theories and purposes of society]. Moscow, 2007. 347 p. (in Russian).
  12. Gazman O. S. *Pedagogika svobody: put' v gumanisticheskuyu tsivilizatsiyu XXI veka* [Freedom pedagogics: way to a humanistic civilization of XXI centuries]. *Klassniy rukovoditel* [Class teacher], 2000, no. 3, pp. 6–12 (in Russian).
  13. Mihaylova N. N. *Pedagogika podderzhki* [Pedagogical support]. Moscow, 2001. 208 p. (in Russian).
  14. Aleksandrova E. A., Vidt I. E. “Pedagogicheskiy remont” ili sposob sozdaniya atmosfery svobodnogo obucheniya i vospitaniya [“Pedagogical repair” or way of creation of the atmosphere of free training and education]. *Direktor shkoly* [Principal], 2002, no. 5, pp. 3–9 (in Russian).
  15. Goulman D. *Emotsional'nyj intellekt* [Emotional intelligence]. Moscow, Vladimir, 2009. 478 p. (in Russian).

**Cite this article as:**

Bogacheva E. A. The Influence of Emotional Intelligence on Quality of Life of Students in Educational Space. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4 (28), pp. 386–391 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-386-391>



УДК 371.8

## ФОРМИРОВАНИЕ И РЕГУЛИРОВАНИЕ ИНФРАСТРУКТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В. Н. Корчагин, Л. Н. Корчагина

Корчагин Владимир Николаевич, доктор педагогических наук, доцент, заместитель директора по научно-методической работе, Пензенский колледж информационных и промышленных технологий (ИТ-колледж), Россия, korchaginpnz@mail.ru

Корчагина Луника Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии дошкольного и дефектологического образования, Пензенский государственный университет, Россия, lunikanik@mail.ru

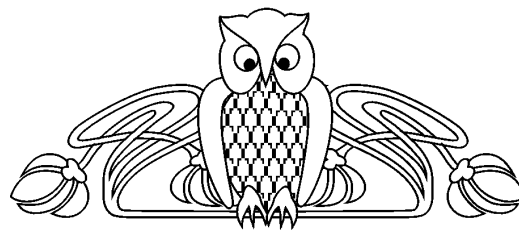
Необходимость построения в современной школе внеучебной воспитательной работы как системы ориентированного человековедения актуализируется в связи с неэффективностью традиционной системы воспитания, связанной с проведением разрозненных мероприятий в рамках направлений (идейно-политического, трудового, нравственного, эстетического, военно-патриотического и т. д.). Человека в воспитании нельзя разделить на части и по этим частям формировать в нем по отдельности те или иные качества, так как он всегда целостен и все начала в нем образуют единство. В контексте понимания воспитания как целенаправленного регулирования освоения ребенком системы социальных ролей (семейных, профессионально-трудовых, гражданских, интерсоциальных, эгосферных) в процессе осуществления человековедческой деятельности (семейноведческой, здорововедческой, коллективоведческой, трудоведческой, культуродосуговедческой, граждановедческой, интерсоциоведческой, эгосфероведческой, природоведческой) показано, что значительным фактором формирования личности обучающихся в образовательном пространстве современной школы является внутришкольная социально-педагогическая инфраструктура учебно-воспитательного процесса. Установлено, что она представляет собой системную совокупность условий в школе для целенаправленного и благотворного формирования личности, для освоения и выполнения ею объективной системы социальных ролей. Составными элементами такой социально-педагогической инфраструктуры являются организационно-управленческая, семейная, здорововедческая и санитарно-гигиеническая, коллективоведческая, гражданская, организационно-правовая, социально-педагогическая, учебная, дизайн-эстетическая, бытовая, культурно-досуговая, креативная инфраструктуры. На примере характеристики отдельных элементов социально-педагогической инфраструктуры доказано, что она касается абсолютно всех сторон жизни и деятельности обучающихся, и педагогический коллектив должен знать, какими свойствами она должна обладать, уметь ее создавать, развивать и регулировать.

**Ключевые слова:** социальная роль, человековедческая деятельность, внутришкольная инфраструктура, образовательный процесс.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-392-397>

### Введение

Приоритетной целью школы является подготовка обучающихся к выполнению объективной



системы социальных ролей. Она распространяется на все элементы образовательного процесса, в том числе и на внеучебную воспитательную деятельность педагога. Из этой цели вытекают практические задачи воспитания, которые прямо определяются структурой социальных ролей человека и образуют содержание формирования личности.

Часть этих задач решается в процессе обучения. Но обучение, сколь бы огромной ни была его возможность в подготовке личности к выполнению объективной системы социальных ролей, не может решить всех этих задач: во-первых, потому, что учебная деятельность – это лишь часть жизнедеятельности личности, имеющая определенные ограничения; во-вторых, она не охватывает многие сферы жизнедеятельности личности, в которых происходит освоение социальных ценностей, т. е. то специфическое, которое существует только вне урока. Наивно думать, что уроки или другие учебные занятия обеспечат гармоничное развитие личности. Но все мы знаем, что вне уроков совершаются такие процессы, которые имеют едва ли не решающее значение для становления личности, и обеспечить их эффективное функционирование способна только внеучебная воспитательная работа педагога с обучающимися.

Известно, что традиционная система воспитания строилась как набор направлений – идейно-политического, трудового, нравственного, эстетического, военно-патриотического и т. д. Учителя и ученые давно пришли к выводу, что такое построение воспитательной работы неэффективно. Человека в воспитании нельзя разделить на части и по этим частям формировать в нем по отдельности те или иные качества, так как он всегда целостен и все начала в нем образуют единство. Но, не зная, как по-иному построить воспитание, они вынуждены были смириться с этим парадоксом, поэтому названные направления (пусть и в изменяющемся составе) существуют в практике и сейчас.

### Система видов человековедческой деятельности педагога во внеучебное время

Иной подход к решению этой проблемы открывает системно-ролевая теория воспитания [1, с. 29–43], согласно которой человек становится личностью не иначе, как осваивая и выполняя объективную систему социальных ролей. Для



каждого человека объективными являются следующие социальные роли:

- семейные: сыновне-дочерняя, супружеская, отцовско-материнская;
- профессионально-трудовые: профессионально-трудовая, экономическая, организаторско-самоуправленческая, коммуникативная, педагогическая;
- гражданские: патриотическая, национально-интернациональная, классово-интерклассовая, политическая, правовая, экологическая;
- геосоциальные (интерсоциальные), связанные с мировым гражданством: геополитическая, геоправовая, геоэкономическая, геокультурная, геоэкологическая;
- эгосферные, связанные с «Я-сферой»: субъекты духовных и материальных потребностей, учения и воспитания, творчества и психической саморегуляции, целеутверждения.

Социальная роль – интегративное проявление жизни человека, в которой аккумулированы и ожидания к нему со стороны общества, и нормы, и ценности, и сознание, и чувства, и воля, и нравственность, ибо она есть живая жизнедеятельность личности, в которой все сливается в единое целое: и намерение, и побуждение, и действие, и результат. Образно говоря, социальная роль – это целостное проявление жизнедеятельности личности.

Воспитание в этом смысле есть целенаправленное регулирование освоения личностью системы социальных ролей, совершающееся как живой процесс человековедения. Педагогу для того, чтобы успешно строить воспитание обучающихся во внеучебное время, нужно знать, уметь регулировать и осуществлять систему видов человековедческой деятельности:

- в семейной сфере – *семейноведческую деятельность*: формирование семейной культуры личности, необходимой для выполнения семейных ролей; *здороведческую деятельность*: формирование здороведческой культуры личности;
- в профессионально-трудовой сфере (коллективе) – *коллективоведческую деятельность*: формирование личности как субъекта групповых, микрогрупповых и межличностных отношений, возникающих в процесс выполнения организаторско-самоуправленческой, коммуникативной и педагогической ролей; *трудоведческую деятельность*: формирование личности как субъекта труда и профессиональной деятельности, готового и способного выполнять профессионально-трудовую и экономическую роли; *культуродосуговедческую деятельность*: формирование культуры личности;
- в гражданской сфере (обществе) – *граждановедческую деятельность*: формирование гражданской культуры личности, необходимой для выполнения гражданских ролей;
- в геосфере (мире) – *интерсоциоведческую деятельность*: формирование личности как граж-

данина мира, готового и способного выполнять интерсоциальные роли;

- в «Я-сфере» – *эгосфероведческую деятельность*: формирование личности как субъекта эгосферных ролей;
- в экосфере (природе) – *природоведческую деятельность*: формирование личности как субъекта взаимодействия с природой и его экологической культуры, необходимой для выполнения экологической социальной роли.

Из представленного анализа видно, что внеучебная воспитательная работа педагога с обучающимися должна строиться в современной школе принципиально по-новому. Это не работа, связанная с проведением разрозненных мероприятий, которые не согласуются с логикой развития личности, как это было в прошлом и как это есть в большинстве случаев в практике воспитания. Она есть человековедение потому, что основывается на объективных началах развития, соотносима с природой человека и природой процесса его становления как личности, в котором педагог выступает как человековед, помогающий подрастающей личности прийти к нужной цели. Она есть ориентированное человековедение, так как педагог создает предпосылки для формирования ориентировочной основы поведения и деятельности личности. Она всегда есть система, поскольку связана с формированием личности, готовой и способной выполнять систему социальных ролей в процессе осуществления соответствующих видов человековедческой деятельности.

### **Внутришкольная инфраструктура образовательного процесса: сущность и составные элементы**

Для того чтобы школа и педагог в ней могли выполнить свою воспитательную миссию, в обществе должна быть создана необходимая гармонично развитая социально-педагогическая инфраструктура. Но создавать эту инфраструктуру нужно не только в обществе в целом, но и в школе, в ближайшей социальной среде, в которой совершается жизнедеятельность личности. Перед школой и педагогом стоит всегда особо важная задача – прогнозировать, проектировать, регулировать *инфраструктуру образовательного процесса*, т. е. *всю совокупность условий для целенаправленного и благотворного становления личности, для освоения и выполнения ею объективной системы социальных ролей*.

Эта задача в том виде, в каком мы ее понимаем, является принципиально новой для школы и для педагога, а также для тех социумов, с которыми школа непосредственно связана в образовательном процессе. Хотя вопросы о роли среды в воспитании личности всегда были актуальными и являлись предметом внимания ученых и практиков [2], они не доводились до логического



завершения из-за того, что педагогика слабо изучала воспитательную среду как систему. Первые системные исследования по данной проблеме были начаты Ю. П. Сокольниковым [3], которые оказались особенно продуктивными в обосновании требований к внешкольной воспитательной среде. Рекомендации этой научной школы срабатывали только там, где сами ученые и их сторонники-практики формировали и регулировали эту среду. Когда же число энтузиастов убавлялось, внешкольная среда утрачивала воспитательные возможности.

Все это объясняется тем, что социально-педагогическая инфраструктура – это система взаимосвязанных условий для становления и развития личности, которые зависят не только от педагогов. На создание необходимой социально-педагогической инфраструктуры должны быть ориентированы все социумы, все социальные институты, в окружении которых находится школа, что, разумеется, должно быть обеспечено законодательными актами государства и его органов на местах, а также общественным договором. Прототипом такого договора или стремлением к нему в прошлом было создание *социально-педагогических комплексов* [4]. Эта идея не получила развития потому, что не была доведена до уровня общественного договора и не подкреплена законодательными актами.

Возвратившись к этим проблемам и понимая необходимость их системного разрешения, школам необходимо добиться совместно со всеми социальными институтами (на конкретной территории в городе/районе) *создания социально-педагогического центра*, которому всеми социумами (на основе общественного договора) должны быть делегированы необходимые полномочия по управлению развивающей социально-педагогической средой [5]. Такому центру нет альтернативы, поскольку социумы в своих усилиях разрознены и объединить их может только общественно-государственный договор и орган, на который участниками будет возложена миссия создания и регулирования социально-педагогической инфраструктуры. Школа в этом процессе должна стать объединяющим началом. Когда мы говорим, что в школах появляются социальные педагоги, то должны понимать, что истинное их назначение связано с социально-педагогической инфраструктурой, в создании и регулировании которой им нужно участвовать.

Непосредственно в школе дети воспитываются не только через воспитательные акты, через направленные педагогические влияния на них. Огромную роль в формировании личности выполняет *внутришкольная инфраструктура образовательного процесса, понимаемая как вся системная совокупность условий в школе, в которых совершается и протекает жизнедеятельность подрастающей личности*. Если исходить из нового понимания сущности воспитания как

процесса системно ориентированного человековедения, то такая инфраструктура станет значительным фактором формирования личности. Она касается абсолютно всех сторон жизни и деятельности обучающихся, и педагогический коллектив должен знать, какими свойствами она должна обладать, уметь ее создавать, развивать и регулировать.

Нормальная инфраструктура образовательного процесса в школе должна отвечать фундаментальному требованию – обеспечивать полноценное освоение и выполнение обучающимися объективной для них системы социальных ролей и служить базой для их гармонического развития. Проще говоря, все условия школьного воспитания должны согласовываться с объективными закономерностями системного процесса человековедения: гармонично сочетаться друг с другом; быть системными, сообразными природе человека и процессу его развития и становления как личности, синергетически взаимообусловленными и, благодаря всему этому, обеспечивать саморазвитие личности [6].

Составными элементами внутришкольной инфраструктуры образовательного процесса являются:

- *организационно-управленческая*, обеспечивающая формирование дисциплины и культуры самоорганизации ребенка в системе норм коллективных отношений [7, 8];

- *семейная*, обеспечивающая полноценное становление ребенка как личности, овладение им высокими семейными ценностями [9];

- *здороведческая и санитарно-гигиеническая*, обеспечивающие защиту и укрепление здоровья обучающихся [10];

- *коллективоведческая*, обеспечивающая формирование коллективов учебных групп на основе ценностно-ориентационного единства и демократической системы самоуправления, являющихся главным элементом инфраструктуры образовательного процесса, в которых и через которые обеспечивается овладение личностью объективными социальными ролями, связанными с регулированием межличностных и микрогрупповых отношений;

- *гражданская*, обеспечивающая организационную взаимосвязь школы со всеми общественными процессами, включение школьников как юных граждан имманентно и полноценно в гражданскую жизнь;

- *организационно-правовая в системе взаимодействия «школа–семья–обучающийся»*, способная обеспечить высокоэффективное сотрудничество родителей, педагогов и детей [11];

- *социально-педагогическая в системе взаимодействия «социальные институты города – школа»*, в первую очередь взаимодействие школы с образовательными организациями профессионального образования, органами образования, научными центрами, предприятиями и организа-



циями, органами и центрами культуры, правоохранительными, органами социальной защиты [12];

– *учебная*, обеспечивающая высокоэффективное и вариативно-дифференцированное обучение и самообразование школьников, в том числе дидактическая, методическая, технологическая, техническая [13];

– *дизайно-эстетическая*, обеспечивающая эстетическое ориентирование личности и развитие ее эстетических потребностей;

– *бытовая*, удовлетворяющая бытовые потребности обучающихся и развивающая их бытовую культуру;

– *культурно-досуговая*, обеспечивающая удовлетворение культурно-досуговых потребностей обучающихся, развитие у них эстетической и культуры досуга [14];

– *креативная*, формирующая и развивающая творческие способности школьников в соответствии с их индивидуальными наклонностями, природными дарованиями, интересами, потребностями [15].

Например, *организационно-управленческая инфраструктура образовательного процесса* – это те условия, которые зависят от характера управления образовательным процессом, от организации жизни и деятельности коллектива школы. Прежде всего, это – определенность системы управления и организации, когда она является четкой, понятной, недвусмысленной, логичной и достаточно устойчивой для всех членов коллектива, непротиворечивой; гуманистический и демократический характер управления и организации; гомоцентрическая ориентированность всей системы управления и организации жизнедеятельности коллектива. Антиподом такой системы является авторитаризм в управлении, формализм в отношениях, чиновничий подход, администрирование, насаждение страха, непоследовательность и непредсказуемость управленческих решений, неопределенность ответственной зависимости и отношений, негуманный характер отношений, игнорирование интересов как педагогов, так и детей.

Когда в школе отлажена такая инфраструктура, то вся жизнь в ней и деятельность протекают по четкому и определенному ритму, без суеты. Отношения всех членов школьного коллектива основаны на высокой обязательности, на полном соблюдении общепринятых правил: все это имеет исключительное значение для воспитания детей.

*Здороведческая и санитарно-гигиеническая инфраструктура образовательного процесса* – это вся совокупность условий в школе, направленных на сохранение здоровья детей, его защиту и укрепление. Это не просто отдельные элементы, правила или положения, а система условий, при которых у детей будет развиваться культура здравоведения. Сегодня трудно найти школу, в которой системно была бы описана и тем более создана здороведческая инфраструктура образовательного процесса как система.

Практика свидетельствует, что количество больных детей увеличивается с каждым годом, их здоровье подрывается в ходе обучения, у них не формируются в полном смысле здравоведческие знания и умения. Создание здороведческой инфраструктуры образовательного процесса – дело не отдельных педагогов, а всего педагогического коллектива, поскольку это касается и режима учебной работы, и санитарно-гигиенических условий, и питания детей, и необходимых условий для учебного труда и отдыха, и соотношения видов деятельности обучающихся, характера учения и др.

## Заключение

Мы охарактеризовали только некоторые элементы в системе внутришкольной инфраструктуры образовательного процесса. Тем не менее на основании вышеизложенного можно сделать вывод: такая инфраструктура неразрывно связана со всеми видами человековедческой деятельности педагога и представляет собой систему важнейших условий воспитания: организационно-управленческих, здороведческих, семейноведческих, эстетических, организационно-правовых, учебноведческих и др.

Каждой школе сегодня необходимо улучшать эти условия воспитания, ибо это весь уклад образовательного процесса в школе, который должен соответствовать эталонам и нормам человековедения. Поэтому задача овладения новой системой ценностей, новыми знаниями о процессе воспитания как системе ориентированного человековедения – практическая задача каждой школы, каждого педагога. Составной частью этого познания станет овладение знаниями об инфраструктуре образовательного процесса, практическими умениями, связанными с ее созданием и регулированием.

## Библиографический список

1. *Таланчук Н. М.* Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения. Базисная концепция воспитательного процесса в школе. Казань, 1998. 135 с.
2. *Александрова Е. А., Видт И. Е.* «Педагогический ремонт» или способ создания атмосферы свободного обучения и воспитания // *Директор школы*. 2002. № 5. С. 3–9.
3. *Сокольников Ю. П.* Системный подход в исследовании воспитания. М., 1993. 200 с.
4. *Ахметова Д. З.* Школа-комплекс как социально-педагогическая система. Казань, 1997. 188 с.
5. *Шитунев С. Г.* Концептуальная модель развивающей социально-педагогической среды // *Школьные технологии*. 2000. № 1. С. 132–144.
6. *Корчагин В. Н., Корчагина Л. Н.* Воспитание как система ориентированного человековедения // *Профессиональное образование*. Столица. 2011. № 2. С. 36–37.



7. Львович В. А. Формирование приемов самоорганизации учебной деятельности учащихся старших классов : автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 2006. 18 с.
8. Елькина Н. А. Модель формирования дисциплинированности младших школьников в учебно-воспитательном процессе : автореф. ... дис. канд. пед. наук. Н. Новгород, 2009. 24 с.
9. Торохтий В. С. Состояние семейной инфраструктуры // Социально-педагогические проблемы семьи : сб. науч. ст. М., 2004. С. 65–74.
10. Куинджи Н. Н. Пути формирования здоровья школьников : метод. пособие. М., 2011. 139 с.
11. Чередова Е. А. Создание единой воспитательной среды «школа–семья» как условие успешного воспитания подрастающего поколения // Социализация молодежи в условиях развития современного образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 8–9 апреля 2004 г.) / под ред. Е. В. Андриенко. Новосибирск, 2004. Ч. 1. С. 212–216.
12. Караева М. Г. Взаимодействие школы и социокультурной среды в процессе воспитания учащихся : автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 2002. 18 с.
13. Синицын В. А., Шевелева Л. В. Особенности образовательной инфраструктуры при реализации модульных программ обучения в ДПО // Ползуновский вестник. 2010. № 4-2. С. 20–23.
14. Зацепина М. Б. Формирование основ культуры ребенка средствами культурно-досуговой деятельности : автореф. ... дис. д-ра пед. наук. М., 2005. 44 с.
15. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников : методика продуктивного обучения : пособие для учителя. М., 2000. 320 с.

#### Образец для цитирования:

Корчагин В. Н., Корчагина Л. Н. Формирование и регулирование инфраструктуры образовательного процесса в современной школе // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 392–397. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-392-397>

#### Formation and Regulation of Educational Process Infrastructure in Contemporary School

Vladimir N. Korchagin

Penza College of Information and Industrial Technology (IT College)  
7, Stroiteley Av., Penza, 440066, Russia  
E-mail: korchaginpnz@mail.ru

Lunika N. Korchagina

Penza State University  
40, Krasnaya Str., Penza, 440026, Russia  
E-mail: lunikanik@mail.ru

The necessity of development of an extra-curricular educational work in contemporary school as a system of human-oriented studies has become topical due to ineffectiveness of the traditional system of upbringing associated with unrelated activities within the framework of following directions: ideological, political, labor, moral, aesthetic, patriotic, etc. The person is integral and character building cannot be conducted by separating the personality into parts. In the context of the understanding of upbringing as a purposeful regulation of the child's mastering the system of social roles (family, professional, civil, intersocial, and egospheric) in the process of human activity (family-oriented, health-oriented, group-oriented, labor-oriented, culture-oriented, civil-oriented, inter-sociology oriented, egospheric-oriented, nature-oriented) it was demonstrated that the powerful factor in the formation of personality in the educational system of contemporary school is the intraschool social and pedagogical infrastructure of the educational process. We established that it represents a systematic set of conditions in a school for a purposeful and beneficial formation of the individual, for mastering and fulfilling an objective system of social roles. Its components are organizational and managerial infrastructure, family infrastructure, health and hygiene infrastructure, community-oriented infrastructure, civil infrastructure, organizational and legal infrastructure, social and educational infrastructure, educational infrastructure, design and aesthetic infrastructure, household infrastructure, cultural

and recreational infrastructure, creativity infrastructure. Basing on characteristics of separate elements of the social and pedagogical infrastructure we proved that it deals with all aspects of life and activity of the students and the teaching staff must know what properties it should possess, they must be able to create, develop and regulate it.

**Keywords:** social role, human activity, intraschool infrastructure, educational process.

#### References

1. Talanchuk N. M. *Vospitanie – sinergeticheskaya sistema orientirovannogo chelovekovedeniya. Bazisnaya kontseptsiya vospitatel'nogo protsessa v shkole* [Education – Synergetic System of Oriented Human Studies. Basic Concept of Educational Process at School]. Kazan, 1998. 135 p. (in Russian).
2. Aleksandrova E. A., Vidt I. E. “Pedagogicheskiy remont” ili sposob sozdaniya atmosfery svobodnogo obucheniya i vospitaniya [“Pedagogical Repair” or Way to Create Atmosphere of Free Training and Education]. *Direktor shkoly* [Principal], 2002, no. 5, pp. 3–9 (in Russian).
3. Sokol'nikov Yu. P. *Sistemnyy podkhod v issledovanii vospitaniya* (System Approach in Study of Education). Moscow. 1993. 200 p. (in Russian).
4. Akhmetova D. Z. *Shkola-kompleks kak sotsial'no-pedagogicheskaya Sistema* [School-Complex as Social-Pedagogical System]. Kazan, 1997. 188 p. (in Russian).
5. Shipunov S. G. *Kontseptual'naya model' razvivayushchey sotsial'no-pedagogicheskoy sredy* [Conceptual Model of Developing Social and Pedagogical Environment]. *Shkol'nye tekhnologii* [School Technologies], 2000, no. 1, pp. 132–144 (in Russian).
6. Korchagin V. N., Korchagina L. N. *Vospitanie kak sistema orientirovannogo chelovekovedeniya* [Education as System of Oriented Human Studies]. *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa* [Professional Education. Capital], 2011, no. 2, pp. 36–37 (in Russian).





7. L'vovich V. A. *Formirovanie priemov samoorganizatsii uchebnoy deyatel'nosti uchashchikhsya starshikh klassov* [Formation of Receptions of Self-Organization of Upper-Form Pupils' Educational Activity]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Ped.). Moscow, 2006. 18 p. (in Russian).
8. El'kina N. A. *Model' formirovaniya distsiplinirovannosti mladshikh shkol'nikov v uchebno-vospitatel'nom protsesse*. [Model of Formation of Junior Schoolchildren's Discipline in Academic and Educational Process]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Ped.). Nizhny Novgorod, 2009. 24 p. (in Russian).
9. Torokhtiy B. C. *Sostoyanie semeynoy infrastruktury* [State of Family Infrastructure]. In: *Sotsial'no-pedagogicheskie problemy sem'i: sb. nauch. st.* [Socio-Pedagogical Problems of Family: Collection of scientific papers]. Moscow, 2004, pp. 65–74 (in Russian).
10. Kuindzhi N. N. *Puti formirovaniya zdorov'ya shkol'nikov* [Ways of Formation of Schoolchildren's Health]. Moscow, 2011. 139 p. (in Russian).
11. Cheredova E. A. *Sozdanie edinoi vospitatel'noy sredy «shkola–sem'ya» kak uslovie uspeshnogo vospitaniya podrastayushchego pokoleniya* [Creation of Single Educational Environment «School-Family» as Condition for Successful Upbringing of Younger Generation]. In: *Sotsializatsiya molodezhi v usloviyakh razvitiya sovremennogo obrazovaniya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Novosibirsk, 8–9 aprelya 2004 g.)*. [Youth's Socialization in Context of Development of Modern Education: materials of Intern. Scientific-practical konf. {Novosibirsk, 8–9 April 2004}]. Ed. by E. V. Andrienko. Novosibirsk, 2004, part 1, pp. 212–216 (in Russian).
12. Karaeva M. G. *Vzaimodeystvie shkoly i sotsiokul'turnoy sredy v protsesse vospitaniya uchashchikhsya* [Interaction between School and Socio-Cultural Environment in Process of Pupils' Educating]. Thesis diss. Cand. Sci. (Pedagog.). Moscow, 2002. 18 p. (in Russian).
13. Sinityn V. A., Sheveleva L. V. *Osobennosti obrazovatel'noy infrastruktury pri realizatsii modul'nykh programm obucheniya v DPO* [Features of Educational Infrastructure in Implementation of Modular Training Programs in Additional Professional Education]. *Polzunovskiy vestnik* [Polzunovsky Vestnik], 2010, no. 4-2, pp. 20–23 (in Russian).
14. Zatsepina M. B. *Formirovanie osnov kul'tury rebenka sredstvami kul'turno-dosugovoy deyatel'nosti* [Formation of Foundations of Child's Culture by Means of Cultural and Recreational Activities]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Ped.). Moscow, 2005. 44 p. (in Russian).
15. Khutorskoy A. V. *Razvitie odarennosti shkol'nikov: metodika produktivnogo obucheniya: posobie dlya uchitelya* [Development of Schoolchildren's Giftedness: Method of Productive Learning]. Moscow, 2000. 320 p. (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Korchagin V. N., Korchagina L. N. Formation and Regulation of Educational Process Infrastructure in Contemporary School. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4 (28), pp. 392–397 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-392-397>

---



## ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

### ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ХРОНИКА МЕЖДУНАРОДНОГО ФОРУМА

**Е. А. Александрова**

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, alexkatika@mail.ru

Представлена информация о международном форуме, который состоялся 15–16 марта 2018 г. на базе факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского под патронатом Института изучения детства, семьи и воспитания РАО (Москва). В качестве ключевых моментов обсуждения выделены: возможность сочетания средового, этнокультурного, экологического и проектного подходов, иерархия процессов воспитания и обучения современных детей, направления эффективной педагогической деятельности, в том числе и в свете новых ее функций – поддерживающей, медиативной, коммуникативной, аналитической, проектной, коррекционной, как минимум. Намечены направления дальнейших научных исследований: модернизация образовательного пространства в условиях инклюзивного образования, поликультурного региона, а также в целях поиска вариантов сочетания педагогических ресурсов индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, поиска смысла и содержания поддерживающей педагогической деятельности, аксиологических оснований воспитательного процесса современных детей и молодежи, причем с учетом влияния цифровых источников информации, ее открытости, доступности и вариативности.

**Ключевые слова:** образовательное пространство, гуманизация.

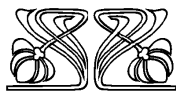
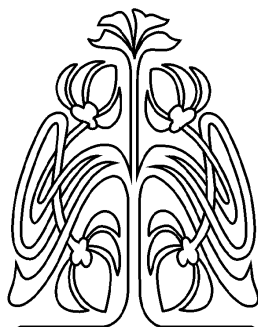
Проблемы гуманизации образовательного пространства продолжают оставаться в сфере внимания педагогической общественности в связи с тем, что являются следствием общественного запроса на повышение качества образовательного процесса.

Двойное впечатление оставили в этой связи доклады, прозвучавшие на международном форуме в Саратовском национальном исследовательском университете имени Н. Г. Чернышевского (15–16 марта 2018 г.), ставшем традиционным и продолжающем разговор 393 участников из 33 городов России и иных стран, который длится с 2005 года на конференциях, организованных кафедрой методологии образования факультета психолого-педагогического и специального образования.

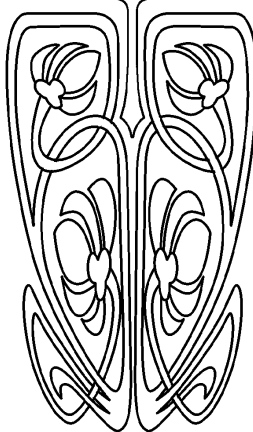
Проректор по научно-исследовательской работе А. А. Короновский в своем вступительном слове заметил, что процесс, заявленный в теме форума, является на настоящий момент основополагающим фактором модернизации образования в целом, что придает данному научному собранию особое звучание.

В приветственном адресе депутата Государственной думы, заместителя председателя комитета Государственной думы по образованию и науке Л. Н. Тутовой, который озвучила председатель совета регионального отделения ВОО «Воспитатели России» Е. В. Иванова, также отмечалась необходимость и значимость поиска современных решений проблем образования.

Выступления методологов показали их сомнения и раздумья о необходимости и достаточности подхода и принципов воспитания, развития и обучения личности в изменяющемся образовательном пространстве, сочетания традиционных и инновационных методов воспитания. Дискуссии затрагивали такие проблемные моменты, как возможность сочетания средового, этнокультурного, экологического и проектного подхода, иерархия процессов воспитания и обучения современных детей, направления эффективной педагогической деятельности, в том числе



**ПРИЛОЖЕНИЯ**





и в свете новых ее функций – поддерживающей, медиативной, коммуникативной, аналитической, проектной, коррекционной, как минимум.

В рамках пленарных заседаний прозвучали доклады: д-ра пед. наук, профессора Т. А. Ромм «Профессионализм педагога как воспитателя в современных условиях: проблемы и перспективы» (Новосибирск); А. Евсиной «Международные детские и молодежные проекты, способствующие укреплению мира и сотрудничества: традиции и поиск нового формата взаимодействия (Прага, Чешская Республика); д-ра пед. наук, профессора Е. А. Александровой «Парадоксы гуманизации воспитывающей среды» (Саратов); д-ра пед. наук С. М. Бахишевой «Обучающие проекты как пространство для развития деятельностного подхода у студентов и преподавателей (в рамках обновленного содержания образования в Республике Казахстан» (Уральск); д-ра психол. наук М. В. Григорьевой «Социально-психологические факторы гуманизации образовательной среды» (Саратов) и др.

В докладах же методистов прозвучала уверенность, что проектная деятельность, технологии создания проблемных ситуаций (называемых ими по-разному, например кейс-стади и проч.) и обращение к культурным традициям являются необходимыми составляющими успеха педагогической деятельности в контексте заявленной проблемы форума.

Впрочем, разнообразие форм общения участников форума (три пленарных заседания, восемь мастер-классов, девятнадцать секций, три видеолекции) позволило каждому их участников не только найти ответы на интересующие его вопросы, но главное, сформулировать для себя новые научные проблемы и наметить направление научного поиска.

Основными направлениями дальнейших научных исследований намечены такие, как модернизация образовательного пространства в условиях инклюзивного образования, поликультурного региона, а также в целях поиска вариантов сочетания педагогических ресурсов индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, поиска смысла и содержания поддерживающей педагогической деятельности, аксиологических оснований воспитательного процесса в отношении современных детей и молодежи, причем с учетом влияния цифровых источников информации, ее открытости, доступности и вариативности.

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

Мы выражаем благодарность ФГНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» (г. Москва) в лице директора Т. В. Волосовец, выступившей соорганизатором форума.

#### Образец для цитирования:

Александрова Е. А. Гуманизация образовательного пространства: хроника международного форума // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Аксиология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 398–399.

#### Humanization of Educational Space: Chronicles of the International Forum

Ekaterina A. Alexandrova

ORCID: <https://0000-0002-2101-7050>

Saratov State University

83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia

E-mail: alexkatika@mail.ru

The article presents information about the International Forum that took place on March 15–16, 2018 under the auspices of the Department of Psychological, Pedagogical and Special Needs Education of Saratov National Research University named after N. P. Chernyshevsky under the patronage of the Institute for the Study of Childhood,

Family and Upbringing of the RAE (Moscow). The key points of the discussion were the possibility of combining environmental, ethnocultural, ecological and project approaches, the hierarchy of the processes of upbringing and education of modern children, the direction of effective pedagogical activities, including its new functions – supportive, meditative, communicative, analytical, project, and correctional. The directions of further research are outlined. They include modernization of educational space under conditions of inclusive education, multicultural region, options for combining pedagogical resources of individualization and differentiation of the educational process, search for meanings and content of supporting pedagogical activities, axiological foundations of the educational process of modern children and young people, with consideration of influence of digital sources of information, its openness, accessibility and variability.

**Keywords:** educational space, humanization.

#### Cite this article as:

Alexandrova E. A. Humanization of Educational Space: Chronicles of the International Forum. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4 (28), pp. 398–399 (in Russian).



## СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ И СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ-2018: ИТОГИ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

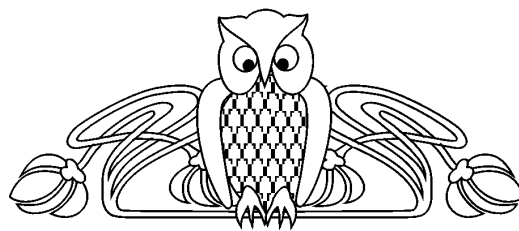
Ю. В. Селиванова, М. Д. Коновалова

Селиванова Юлия Викторовна, доктор социологических наук, профессор, кафедра коррекционной педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, juliaselivanova@mail.ru

Коновалова Марина Дмитриевна, кандидат психологических наук, кафедра коррекционной педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, mdkonovalova@gmail.com

25–26 мая 2018 года на базе факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского состоялась Международная научно-практическая конференция «Специальное образование и социокультурная интеграция-2018».

Тема конференции объединила свыше 400 представителей более чем 40 образовательных, общественных российских и международных организаций: Интернационального центра образования и научной информации (г. Дюссельдорф, Германия), Лейпцигского университета, Международного центра повышения квалификации и научной информации (г. Лейпциг, Германия), Шуменского университета им. епископа Константина Преславского (г. Шумен, Болгария), Национального института образования министерства образования Республики Беларусь (г. Минск, Беларусь), Белорусского государственного университета им. Максима Танка (г. Минск, Беларусь), Казахского национального педагогического университета имени Абая (г. Алматы, Казахстан), Южно-Казахстанского государственного педагогического института (г. Шымкент, Казахстан), Даугавпилсского университета (г. Даугавпилс, Латвия), Тбилисского государственного университета (г. Тбилиси, Грузия), Узбекского научно-исследовательского института педагогических наук имени Т. Кары-Ниязи (г. Ташкент, Узбекистан), Самаркандского государственного института иностранных языков (Самарканд, Узбекистан), представительства восточно-европейских стран в ICEVI-EUROPE (г. Саратов, Россия), Института коррекционной педагогики РАО (г. Москва), Московского государственного педагогического университета (г. Москва), Академии социального управления (г. Москва), Института управления образованием Российской академии образования (г. Москва), Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург), Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина



(г. Санкт-Петербург), Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Казань), Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (г. Красноярск), Курского государственного университета (г. Курск), Мурманского арктического государственного университета (г. Мурманск), Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (г. Нижний Новгород), Омского государственного педагогического университета (г. Омск), Поволжского института управления имени П. А. Столыпина – филиала РАНХиГС (Саратов), Саратовского государственного технического университета имени Ю. А. Гагарина (г. Саратов), Северо-Кавказского федерального университета (г. Ставрополь), Томского государственного педагогического университета (г. Томск), Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург), Челябинского государственного университета (г. Челябинск), Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону), Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (г. Ярославль) и др.

Открывая конференцию, Ольга Евгеньевна Нестерова, проректор по среднему профессиональному образованию и социальной работе СГУ имени Н. Г. Чернышевского, председатель оргкомитета, отметила, что «важность проведения мероприятий, подобных этой конференции, их принципиально содержательный, неформальный характер не вызывают сомнений. За последние годы стали ощутимы позитивные сдвиги в обсуждаемой области. По данным объективных мониторингов, возрастает количество людей с ограниченными возможностями здоровья, получающих высшее и среднее профессиональное образование. А значит, повышается необходимость не только в подготовке педагогических кадров для специального образования, но и адаптации учебного процесса к растущему числу студентов, нуждающихся в особых условиях обучения. В этой связи необходимо оказывать содействие их социализации, социокультурной адаптации, трудоустройству, а также выстраивать эффективное взаимодействие с некоммерческими, общественными организациями инвалидов, ресурсными учебно-методическими центрами, развивать волонтерское движение и конкурсы профессионального мастерства именно для такой категории лиц». Она добавила, что главной целью конференции являются обобщение научной информации и практического опыта, консолидация усилий про-



фессиональных и общественных организаций для развития научных знаний и создание благоприятных условий для жизнедеятельности и обучения людей с особыми потребностями.

В своем приветствии участникам конференции Раиль Мунирович Шамионов, декан факультета психолого-педагогического и специального образования, сопредседатель оргкомитета конференции, подчеркнул, что конференция уже стала традиционной и в который раз собирает на своей площадке единомышленников, равнодушных к проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья. «Совершенно не случайно, что именно в Саратовском университете – крупнейшем вузе Поволжья – была инициирована и проводится конференция такого масштаба. Это объясняется тем, что дефектологическое образование развивается у нас достаточно долгое время, и оно связано не просто с обучением, а прежде всего с научной деятельностью целой плеяды блестящих ученых – В. И. Балаевой, К. Ф. Седова, З. С. Патральной и других», – отметил Раиль Мунирович.

Программа конференции, запланированная на 25 мая, включала в себя 12 программных докладов пленарного заседания, работу 13 секций и 10 мастер-классов. Содержание этой программы отражало широкую панораму проблем и перспектив их решения в области специального и профессионального образования, современных технологий социокультурной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Тематика пленарных докладов выражала общее устремление к поиску научных теоретических и практически ориентированных оснований в области специальной педагогики и психологии, необходимых для адекватного решения приоритетных задач современного образования, здравоохранения, социальной защиты лиц с ограниченными возможностями здоровья.

С докладом на тему оценки качества абилитационного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями выступила доцент Научно-методического учреждения «Национальный институт образования» министерства образования Республики Беларусь Татьяна Викторовна Лисовская.

Начальник Управления международного сотрудничества и внешнеэкономических связей СГТУ имени Ю. А. Гагарина Владимир Алексеевич Ручин рассказал о международной коммуникации в сфере специального образования.

С сообщением о технологиях электронного и смешанного обучения в специальном образовании выступила доцент кафедры специального и инклюзивного образования Академии социального управления Вера Васильевна Строганова.

В докладе Димитра Попова, директора Лаборатории прикладной лингвистики Шуменского университета, отмечено значение мультимодальной лингвистики для теории и практики специального образования.

Доклад на тему «Блуждающие туманы и проблемные зоны современного здравоохранения» представила профессор кафедры социальных коммуникаций Поволжского института управления имени П. А. Столыпина Татьяна Ивановна Черняева.

Ирина Андреевна Алешина, директор Саратовского техникума строительных технологий, представила опыт проведения регионального этапа конкурса «Абилимпикс».

О возможностях реабилитационного центра в социализации лиц с особыми потребностями рассказала директор Центра по обучению и реабилитации инвалидов «Парус надежды» Екатерина Станиславовна Пяткина.

Дмитрий Викторович Зайцев, профессор кафедры психологии и прикладной социологии СГТУ имени Ю. А. Гагарина, в своем докладе «Интернет-занятость как ресурс социальной инклюзии людей с ограниченными возможностями здоровья» определил новые возможности в профессиональной деятельности людей с ограниченными возможностями здоровья.

Флера Габдульбаровна Мухаметзянова, ведущий научный сотрудник археографической лаборатории Института международных отношений истории и востоковедения Казанского (Поволжского) федерального университета, осветила тему: «Инклюзивный образовательный туризм: перспективы развития в регионах».

Раиль Мунирович Шамионов, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития СГУ имени Н. Г. Чернышевского, рассказал о системно-диахроническом подходе к исследованию социальной активности личности.

Владимир Петрович Крючков, заведующий кафедрой логопедии и психолингвистики СГУ имени Н. Г. Чернышевского, представил доклад «Русский язык в педагогической системе К. Д. Ушинского и билингвальное образование в современной социокультурной ситуации».

Юлия Викторовна Селиванова, заведующий кафедрой коррекционной педагогики СГУ имени Н. Г. Чернышевского, поделилась с участниками конференции своими идеями по проблеме создания инклюзивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья.

По завершении пленарного заседания работа конференции продолжалась на секционных заседаниях. На заседании секции **«Традиции и инновации в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья»** были представлены доклады Г. П. Артемовой (Москва), С. В. Кудриной (Санкт-Петербург), Л. В. Мясниковой (Саратов), Э. Н. Пименовой (Москва), О. И. Суслевой (Саратов), И. А. Усачевой (Саратов), А. Ф. Ханафиной (Уфа) и др. В секции **«Реабилитация, социальная адаптация и социализация лиц с ограниченными возможностями здоровья»** были представлены материалы исследований О. В. Бессчетновой (Балашов),



О. Ф. Валькович (Минск, Республика Беларусь), С. А. Дружининой (Саратов), Д. Н. Забелич (Минск, Республика Беларусь), А. Г. Колчиной (Саратов), В. А. Поповой (Шумен, Болгария), Е. А. Патеичук (Гродно, Беларусь), Ж. Ф. Шароватой (Саратов), Е. Б. Щетининой (Саратов) и др. На заседании секции **«Развитие лиц с ограниченными возможностями здоровья в современном социокультурном образовательном пространстве»** заслушаны доклады З. Н. Бекбаевой (Алматы, Казахстан), Н. В. Карпушкиной и Е. В. Цветковой (Нижний Новгород), Е. А. Кулачинской, О. В. Кухарчук (Саратов), О. И. Урусовой (Гродно, Республика Беларусь) и др. Среди участников секции **«Комплексное медико-социально-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья»** были Л. А. Бабушкина и С. В. Синицына (г. Березники Пермского края), Е. С. Бессонова и Е. Н. Горина из Саратова, Л. Н. Малихова (Курск), О. В. Соловьева, Н. В. Павлова, также представляющие Саратов, Т. Б. Пивоварчик (Минск, Республика Беларусь), К. А. Павлова (Энгельс) и др. В работе секции **«Инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития»** приняли участие Н. А. Александрова, М. В. Галкина (Саратов), Ж. Я. Ермола (Новосибирск), Р. А. Каратабанов (Астана, Казахстан), М. Д. Кузнецова (Саратов), Н. А. Мёдова (Томск), О. А. Римкявичене (Санкт-Петербург), Р. Эшимов и М. Лутфиллаев (Самарканд, Узбекистан) и др. В секции **«Современная логопедия: теория, методика, практический опыт»** были представлены материалы исследований О. П. Астафьевой и С. С. Гришиной (Саратов), Т. А. Бочкаревой и Ю. В. Китовой (Саратов), Е. А. Георгицы (Саратов), И. С. Зайцева (Минск, Республика Беларусь), С. В. Здвизжковой (Оренбург), С. Н. Каштановой и Н. А. Губернаторовой (Нижний Новгород), О. А. Константиновой (Саратов), О. В. Кошечевой (Саратов), Э. В. Кузнецовой (Шэньчжэнь, Китай) и О. В. Якуниной (Саратов), И. В. Мелёшиной (Москва), А. А. Никитенко (Саратов), Н. Г. Шайдулиной (г. Ревда, Свердловская область) и др. В заседании секции **«Инновационные технологии в дошкольном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья»** приняли участие Н. С. Гращенко (Москва), Ж. Т. Естемесова (Казань), О. Н. Жигунова, Е. В. Веселовская, О. А. Куценко, О. В. Лифантьева (Балаково), Т. П. Кудрина (Москва), В. А. Кудрявцев и О. В. Токарева (Нижний Новгород), М. М. Либлинг (Москва), В. О. Скворцова (Саратов), Е. Д. Файзуллаева (Томск) и др. На секции **«Интеграционные тенденции в системе начального естественно-математического образования»** были представлены доклады саратовских исследователей З. М. Абушаевой, Ю. В. Амелиной, Н. С. Дворянчиковой, П. М. Зиновьева, О. А. Исаевой, О. И. Ларионова, Е. Е. Морозовой, С. С. Симановой, А. Г. Тимофеевой, Т. И. Фаддейчевой, О. А. Федоровой и др. В

работе секции **«Технологическое образование и социокультурная интеграция»** приняли участие Б. С. Клементьев (Саратов), С. К. Коршак (с. Приволжское Ровенского района), ученые из Саратова Н. В. Кузьмина, А. Ю. Никишина, О. А. Рагимова, В. Н. Саяпин, Н. В. Саяпин, Н. Н. Саяпина, Е. А. Спиридонова, М. А. Трифонова, Н. В. Усова и др. В секции **«Проблемы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья»** были представлены материалы исследований Д. М. Агаповой (Саратов), З. А. Аданая и К. И. Чкуасели (Тбилиси, Грузия), Н. С. Анофриковой (Саратов), И. В. Аношковой (Курск), Т. М. Исмакова (Ростов-на-Дону), О. В. Кобзевой (Мурманск), М. Д. Коноваловой (Саратов), Н. А. Мёдовой (Томск), О. В. Фоминой (Минск, Беларусь), Т. Ф. Рудзинской, (Саратов), О. С. Хруль (Минск, Беларусь), А. А. Шарова (Саратов) и др.

Среди участников секции **«Личность в этнокультурном пространстве»** были Ю. А. Акаимова, А. К. Акименко, Е. Е. Бочарова, А. Р. Вагапова, А. А. Голованова, М. А. Кленова, Т. Ю. Фадеева из Саратова и др. На заседании секции **«Психолого-педагогическое и социально-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми потребностями»** были представлены материалы исследований саратовских ученых М. В. Григорьевой, Н. М. Голубевой, Н. П. Кириленко и З. В. Жарковой, Е. В. Куприянчук, И. В. Малышева, Л. Е. Тарасовой, М. С. Ткачевой, Т. В. Хурторянской, Т. Н. Черняевой и др. В работе секции **«Филологическая грамотность как фактор социокультурной интеграции»** приняли участие Ю. О. Бронникова, О. Я. Гусакова, Е. В. Жигалина, Е. Г. Мережко, М. А. Обухова, Т. Г. Фирсова, В. А. Хамидулина, Л. И. Черемисинова – также из Саратова.

Большой интерес участников конференции привлекли мастер-классы специалистов-исследователей и практиков в области реабилитационных технологий: **«Традиционные и инновационные подходы в диагностике и коррекции тяжелой речевой патологии»** (ведущая В. В. Строганова, Москва); **«Динамическое моделирование структуры слова в обучении грамоте, профилактике и коррекции нарушений письма и чтения у дошкольников и младших школьников»** (ведущая Н. Б. Атаманова, Москва); **«Реализация арт-терапевтических технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья – рисование цветным песком»** (ведущие Т. М. Нестеренко, О. А. Тусева, И. С. Линькова, Балаково); **«Формирование осязания и мелкой моторики у школьников с нарушениями зрения средствами бисероплетения»** (ведущая О. В. Емельянова, Саратов); **«Влияние игры на развитие эмоционально-волевой и интеллектуальной сферы детей дошкольного возраста»** (ведущая Е. С. Рыжкова, Саратов); **«Диагностика психоэмоционального состояния методом арт-терапии (рисунков) у детей»**



и подростков с нарушениями речи» (ведущие М. В. Лысогорская, Т. В. Суркова, Саратов); «Использование развивающих игр В. В. Воскобовича в работе с дошкольниками с нарушениями зрения» (ведущая О. В. Епихова, Энгельс); «Проблема психологической и социальной помощи семьям, имеющих ребенка-инвалида» (ведущая Ю. С. Клюева, Саратов); «Мокрое валяние из шерсти» (ведущая И. Н. Селиванова, Красноармейск); «Мастер-класс по профилактике инвалидизации (травматизма) среди подростков в рамках региональной программы «Все в твоих руках» (ведущие А. В. Серякина, В. Р. Павленко, Саратов).

Работа конференции была продолжена 26 мая. Она была организована на практической площадке ГАУ СО «Центр адаптации и реабилитации инвалидов». С приветственным словом к участникам конференции обратилась Екатерина Станиславовна Пяткина, директор Центра адаптации и реабилитации инвалидов. На секционном заседании «**Современные технологии комплексной реабилитации лиц с ОВЗ**» прозвучали доклады доцентов базовой кафедры реабилитационных технологий в образовании Ларисы Валентиновны Шиповой «Психологическая реабилитация в системе комплексной реабилитации детей с ОВЗ» и Елены Сергеевны Грининой «Особенности эмоционального состояния лиц с ограниченными возможностями здоровья», заместителя директора Центра Юлии Владимировны Турчаниновой «Ре-

сурсы театротерапии в реабилитации инвалидов трудоспособного возраста».

Семинар-практикум «**Стратегические инициативы развития инклюзивных практик в социокультурной реабилитации**» проходил в четырех фокус-группах: «Реабилитация лиц с ОВЗ средствами приобщения к занятиям по различным танцевальным направлениям» (ведущий А. А. Тимофеев, Саратов); «Особый театр» (ведущая С. П. Бандурина, Саратов); «Деятельность фотоклуба для людей с ОВЗ как основа профессионального мастерства» (ведущие Ю. В. Турчанинова, Т. Г. Савельева, Саратов); «Тактильная клумба» (ведущие Д. Д. Гусева, Е. А. Горина, Саратов). Участие в работе семинара-практикума позволило различным специалистам и слушателям обменяться интересным опытом.

Таким образом, проведение конференции способствовало организации междисциплинарного диалога ученых и практиков, заинтересованных в решении проблем обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями, выработке позиции профессионального сообщества в решении вопросов социализации и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, разработке современного подхода к повышению качества реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, их позитивной социализации и успешной интеграции в социокультурное пространство.

#### Образец для цитирования:

Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д. Социокультурная интеграция и специальное образование-2018: итоги международной научной конференции // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 400–403.

#### Special Education and Socio-Cultural Integration-2018: Results of the International Scientific Conference

Julia V. Selivanova

ORCID: <https://0000-0003-2375-4131>  
Saratov State University  
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: juliaselivanova@mail.ru

Marina D. Konvalova

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: mdkonvalova@gmail.com

May 25–26, 2018, the International Scientific and Practical Conference «Special Education and Sociocultural Integration-2018» was held on the basis of the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of Saratov State University.

#### Cite this article as:

Selivanova J. V., Konvalova M. D. Special Education and Socio-Cultural Integration-2018: Results of the International Scientific Conference. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4 (28), pp. 400–403 (in Russian).