

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

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Серия: Акмеология образования.

Психология развития

2022

Том 11

Выпуск 1



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

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Научный журнал
2022 Том 11

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

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 1 (41)

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

Издается с 2012 года

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Капцов А. В., Матасова И. Л., Шаталина М. А. Устойчивость эффекта развивающей программы по формированию стрессоустойчивости на становление субъектности студентов 4

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Рягузова Е. В. Коммуникация личности с художественным текстом как «заслуженным собеседником» 16

Психология социального развития

Леонова Е. Н. Ориентации в трудных ситуациях оказания помощи в зависимости от типа установки личности на помогающее поведение 24
Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Особенности ролевой идентичности подростков в зависимости от социометрического статуса 35
Ефременкова М. Н. Карьерные ориентации как предикторы миграционных намерений 46
Богословская (Высочил) Н. А. Эмоциональная «звучащая» окружающая среда 57

Педагогика развития и сотрудничества

Елина Е. Г., Шамионов Р. М. Дистанционное обучение: новые возможности замещения обучения в кампусе или попытка достижения акме в образовании 65
Грошев Н. Б. Образовательная среда высшей духовной школы: от проблематики к реализации 72
Шустова Л. П., Данилов С. В., Глебова З. В. Формирование мотивации успеха молодых педагогов посредством профессионального конкурса 80

Приложения

Хроника научной жизни

Бочкарева Т. А., Крючков В. П. Специальное образование и социокультурная интеграция – 2021: вербальная и невербальная коммуникация и коррекционно-образовательные технологии в цифровую эпоху (итоги международной научно-практической конференции) 88
Alexandrova E. A. Forum “Humanization of the Learning Environment” as a platform for raising awareness among young teachers and students majoring in teaching about their role in students’ personal development [Александрова Е. А. Форум «Гуманизация образовательного пространства» как площадка обсуждения проблемы актуализации для молодого педагога и студентов педагогических специальностей значимости их воспитывающей функции] 93

Журнал «Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия “Акмеология образования. Психология развития”» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Запись о регистрации СМИ ПИ № ФС77-76641 от 26 августа 2019 г.

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (специальности: 19.00.05; 19.00.13; 5.3.1; 5.3.4; 5.8.1; 5.8.7). Журнал входит в Международную базу данных DOAJ

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

Директор издательства
Бучко Ирина Юрьевна

Редактор
Шилина Екатерина Анатольевна

Художник
Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист
Кочкаева Инна Анатольевна

Верстка
Ковалева Наталья Владимировна

Технический редактор
Каргин Игорь Анатольевич

Корректор
Кочкаева Инна Анатольевна

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

Подписано в печать 22.03.22.
Подписано в свет 31.03.22.
Формат 60 × 84 1/8.
Усл. печ. л. 11,15 (12,0).
Тираж 70 экз. Заказ 6-Т

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

© Саратовский университет, 2022

**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 таблицы. Таблицы и рисунки не должны занимать более 20% общего объема статьи. Статья должна быть аккуратно оформлена и тщательно отредактирована.

Последовательность предоставления материала:

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

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

Структура и содержание статей:

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

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

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

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

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

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

Адрес для переписки с редколлегией: akmepsy@mail.ru

CONTENTS**Scientific Part****Educational Acmeology**

- Kaptsov A. V., Matasova I. L., Shatalina M. A.** Stability of the effect of the stress-resistance-developmental programme on the formation of students' personal agency 4

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche Development

- Ryaguzova E. V.** Communication of a person with a literary text as an "honoured interlocutor" 16

Psychology of Social Development

- Leonova E. N.** Orientations in difficult situations of providing assistance according to the type of the individual's attitudes towards helping behaviour 24

- Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M.** Impact of sociometric status on adolescent role identity 35

- Efremenkova M. N.** Career orientations as predictors of migration intentions of the individual 46

- Bogoslovskaya (Vyskochil) N. A.** The environment of emotions and sounds 57

Pedagogy of Development and Cooperation

- Elina E. G., Shamionov R. M.** Distance learning: New opportunities to replace learning on campus or an attempt to achieve acme in education 65

- Groshev N. B.** Educational environment of the higher theological school: Challenges and solutions 72

- Shustova L.P., Danilov S.V., Glebova Z. V.** Developing young teachers' motivation for success through a professional skills competition 80

Appendices**Chronicle of Scholarly Activities**

- Bochkareva T. A., Kryuchkov V. P.** Special-needs education and socio-cultural integration – 2021: Verbal and non-verbal communication and technologies for students with special educational needs in the digital age (report on the results of the international scientific conference) 88

- Alexandrova E. A.** Forum "Humanization of the Learning Environment" as a platform for raising awareness among young teachers and students majoring in teaching about their role in students' personal development 93



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

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь

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

Члены редакционной коллегии:

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)
Александрова-Хауэлл Мария, M.S. (Оклахома, США)
Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Баева Ирина Александровна, доктор психол. наук, академик РАО (Санкт-Петербург, Россия)
Баранускаене Ингрида, Dr. Sci. (Social), профессор (Клайпеда, Литва)
Витрук Эвелин, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Лейпциг, Германия)
Гарбер Илья Евгеньевич, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия), (Массачусетс, США)
Головей Лариса Арсеньевна, доктор психол. наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)
Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)
Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)
Домбровский Валерийс, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Даугавпилс, Латвия)
Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)
Константинов Всеволод Валентинович, доктор психол. наук, доцент (Пенза, Россия)
Осмоловская Ирина Михайловна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)
Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)
Поляков Сергей Данилович, доктор пед. наук, профессор (Ульяновск, Россия)
Рахимбаева Инга Эрленовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Симулиониене Рома, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Клайпеда, Литва)
Скутил Мартин, Dr. Sci. (Pedagogic), профессор (Градец Кралове, Чехия)
Фулоп Марта, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Будапешт, Венгрия)
Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)
Черникова Тамара Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Волгоград, Россия)
Шакурова Марина Викторовна, доктор пед. наук, профессор (Воронеж, Россия)
Янчук Владимир Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
“IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY.
EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY”**

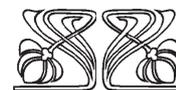
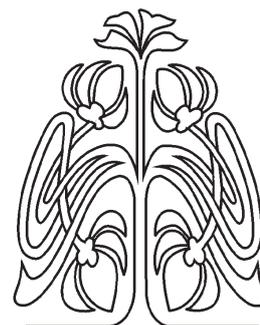
Editor-in-Chief – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

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

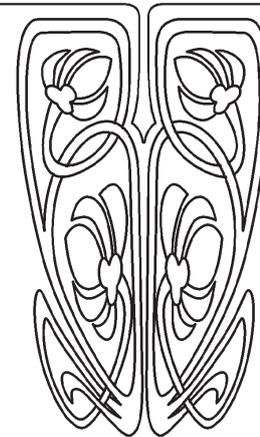
Executive Secretary – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

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



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 4–15
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 4–15
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-4-15>

Научная статья
УДК 159.99

Устойчивость эффекта развивающей программы по формированию стрессоустойчивости на становление субъектности студентов

А. В. Капцов , И. Л. Матасова, М. А. Шаталина

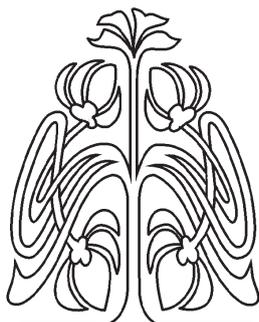
Московский городской педагогический университет, Самарский филиал, Россия, 443081, г. Самара, ул. Стара Загора, д. 76

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

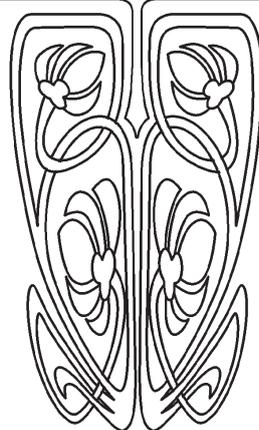
Матасова Инна Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент, заведующий кафедрой педагогической и прикладной психологии, Matasova@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4132-2930>

Шаталина Мария Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, ShatalinaMA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4718-7530>

Аннотация. Определение психолого-педагогических условий развития субъектности студентов по-прежнему является одной из проблем, интересующих современную психологию. Решением данной проблемы может стать реализация развивающей программы по формированию стрессоустойчивости студентов, которая должна быть направлена на уменьшение неадаптивных стрессовых реакций и способствовать выработке у студентов индивидуальной стратегии противостояния стрессу. *Цель:* изучение отсроченного эффекта развивающей программы по формированию стрессоустойчивости студентов вуза. В ходе квазиэкспериментального исследования доказана гипотеза об отсроченном эффекте развивающей программы по предотвращению и уменьшению неадаптивных стрессовых реакций, способствующих выработке индивидуальной стратегии противостояния стрессу у студентов при психолого-педагогической направленности обучения. Выполнен мониторинг психологических характеристик (21 человек, $M = 20,1$ года, $Sd = 0,41$) перед реализацией программы, после ее завершения и спустя 4,5 месяца. Для диагностики психологических характеристик применены следующие методики: опросник стадий становления субъектности студентов ОСС-С4 (А. В. Капцов, Е. И. Колесникова), опросник способов выполнения учебных действий ОСС-СФЗ (А. В. Капцов, Е. И. Колесникова), «Опросник эмоциональной креативности» (Дж. Эверилл, адаптация Т. В. Корниловой), «Опросник смысловых ориентаций (СЖО)» (Д. А. Леонтьев). Изложены результаты факторного и корреляционного анализа результатов диагностики. Показана эффективность развития субъектности студентов посредством повышения их эмоциональной креативности. Отмечено, что участие студентов в развивающей программе по формированию эмоциональной саморегуляции положительно повлияло на структурное изменение системы стадий становления их субъектности. Зафиксирован кратковременный характер изменений во внутрисистемных взаимосвязях стадий становления субъектности и способов вы-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





полнения учебных действий. Прикладной аспект исследования заключается в выявлении положительного влияния формирования стрессоустойчивости на структурное изменение стадии становления субъектности студентов.

Ключевые слова: развивающая программа, стрессоустойчивость, способы, стадии, становление субъектности, структура

Информация о вкладе каждого автора. А. В. Капцов – методология исследования, концепция и дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста; И. Л. Матасова – теоретический обзор материала, анализ полученных данных, формулирование выводов, написание текста; М. А. Шаталина – разработка и проведение развивающей программы, написание текста.

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

Для цитирования: Капцов А. В., Матасова И. Л., Шаталина М. А. Устойчивость эффекта развивающей программы по формированию стрессоустойчивости на становление субъектности студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 4–15. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-4-15>

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

Article

Stability of the effect of the stress-resistance-developmental programme on the formation of students' personal agency

A. V. Kaptsov , I. L. Matasova, M. A. Shatalina

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

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

Inna L. Matasova, Matasova@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4132-2930>

Maria A. Shatalina, ShatalinaMA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4718-7530>

Abstract. Defining psychological and pedagogical conditions of students' personal agency development is still one of the challenging tasks of modern psychology. It is possible to consider the implementation of a developmental programme, which is aimed at the formation of students' stress resistance, as the solution to this problem. The developmental programme should be aimed at reducing maladaptive stress reactions and it should also contribute to the development of students' individual stress resisting strategy. *The purpose* of the research is to study the delayed effect of the developmental programme aimed at the formation of university students' stress resistance. In the course of a quasi-experimental study, the authors have proved the hypothesis of a delayed effect of the developmental programme. The essence of the programme is to prevent and to reduce maladaptive stress reactions that contribute to the development of an individual stress resisting strategy of students majoring in psychology and pedagogy. Psychological characteristics (21 subjects, $M = 20.1$ years old, $Sd = 0.41$) have been monitored before the implementation of the programme, after its completion and 4.5 months later. The authors used the following methods to diagnose psychological characteristics: Questionnaire on the stages of the students' personal agency development OSS-S4 (OCC-C4) (A. V. Kaptsov, E. I. Kolesnikova), Questionnaire on the ways of performing learning actions OSS-SF3 (OCC-CФ3) (A. V. Kaptsov, E. I. Kolesnikova), Emotional Creativity Questionnaire (R. J. Averill, adapted by T. V. Kornilova), Methodology of Life Orientations (SZhO) (D. A. Leontiev). The article presents the results of factorial and correlation analysis of diagnostic results. It also shows the efficiency of students' personal agency development by increasing their emotional creativity. The authors claim that participation of students in the developmental programme which is aimed at the formation of their emotional self-regulation has had a positive effect on the structural changes in the system of the personal agency development stages. The research revealed short-term changes in the intra-system correlation between the stages of the personal agency development and the ways of performing learning actions. The applied aspect of the study is determined by identification of the positive impact of the stress resistance development on the structural changes in the system of students' personal agency development stages.

Keywords: developmental programme, stress resistance, ways, stages, personal agency development, structure

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

Information on the authors' contribution. A. V. Kaptsov worked out the research methodology, the concept and the design of the study, carried out the analysis of the data obtained, and wrote the text; I. L. Matasova carried out the theoretical review of the material, analysed the data obtained, formulated the conclusions, and wrote the text; M. A. Shatalina developed and implemented the developmental programme, wrote the text.

For citation: Kaptsov A. V., Matasova I. L., Shatalina M. A. Stability of the effect of the stress-resistance-developmental programme on the formation of students' personal agency. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 4–15 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-4-15>

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

Введение

Активные научные исследования эмоциональной саморегуляции как психологического феномена начались в конце 80-х годов прошлого века [1]. Однако необходимо отметить, что интерес

ученых к проблемам регуляции эмоционального состояния сформировался значительно раньше.

Так, в отечественной психологии фундамент для изучения эмоциональной саморегуляции был определен в рамках деятельностного подхода в работах А. В. Запорожца [2], который



исследовал механизм эмоционального предвосхищения, а также работах Л. И. Божович [3], посвященных социальным эмоциям. Эмоциональная регуляция в их трудах понималась как целенаправленный, осознанный и опосредованный процесс изменения эмоционального состояния. Таким образом, эмоции и воля являлись компонентами управления (и саморегуляции как частного случая управления) человеком своим поведением и деятельностью [4]. Такая трактовка понятия интересна с точки зрения исследования возможности управления обучающимися своей активностью и эмоциональными ресурсами для повышения эффективности образовательного процесса.

Для современной российской психологической науки характерно понимание эмоции как регулятора деятельности, которая, в свою очередь, рассматривается как основа эмоционального развития [5]. Наиболее полно регуляция эмоций как психологический феномен описывается в концепциях осознанной саморегуляции В. И. Морсановой [6], регуляции психических состояний А. О. Прохорова [7], функциональных состояний в профессиональной деятельности Л. Г. Дикой [8], А. Б. Леоновой [9], а также в исследованиях контроля поведения Е. А. Сергиенко и Г. А. Виленской [10]. Регулятивно-волевой компонент очень важен в учебной деятельности, на что обращает внимание А. Г. Асмолов. Он считает, что рассматриваемый компонент «...является базисом поэтапного становления познавательной и учебной деятельности путем определения цели, планирования действий, контроля за выполнением действий, коррекции своих действий и оценки результатов деятельности...» [11, с. 38].

В изучении эмоциональной регуляции можно выделить два основных направления. Для первого характерно понимание регуляции эмоциональных состояний как основного средства регуляции психики. Данный подход прослеживается в работах К. Изарда [12], В. К. Вилюнаса, В. В. Лебединского, К. Лоренца, З. Фрейда и др. В рамках второго подхода эмоциональная регуляция выступает как совокупность средств для регуляции собственно эмоций и способов их выражения, что прослеживается в работах Г. Ф. Виленской [13], Р. Томпсона и Дж. Гросса [14, 15], Н. Айзенберг и др. Оба этих подхода также позволяют соотнести возможности регуляции эмоциональных состояний в образовательной деятельности по крайней мере в двух направлениях непосредственно в рамках учебного процесса – как компонент социально предписанного поведения и как элемент повышения продуктивности и эффективности в ситуации решения образовательных задач.

В большинстве своем авторы сходятся во мнении, что эмоциональная регуляция – это совокупность процессов имманентных и внешне обусловленных, автоматических и контролируемых, осознанных и неосознанных, отвечающих за мониторинг, оценку и модификацию эмоциональных реакций и влияющих на то, как эмоции переживаются и выражаются. Эмоциональная регуляция, как правило, направлена на внимание, интерпретацию эмоционально значимых событий, расшифровку интернальных эмоциональных сигналов, доступ к копинг-ресурсам, а также на выбор адаптивного способа реагирования. Таким образом, способность регулировать свое эмоциональное состояние не только влияет на адаптивность обучающихся, но и становится одним из мощных факторов продуктивности учебной деятельности, а развитие навыков эмоционально-волевой регуляции обуславливает повышение доли контролируемых и осознанных процессов, отвечающих за переживание и проявление эмоций, содействует формированию субъектности, что имеет первостепенное значение в образовательной деятельности любого уровня [14].

Среди подходов к определению эмоциональной регуляции целесообразно выделить мотивационный, функциональный, динамический и когнитивный. При мотивационном подходе эмоции выступают в качестве мотиватора психических процессов, а эмоциональная регуляция – как саморегуляция. В нашем случае это, например, ситуация эвристического поиска с подведением строгой научно-доказательной базы в процессе решения образовательной задачи. При функциональном подходе эмоциональная регуляция понимается как механизм адаптации к изменению воздействия, так как эмоции позволяют вырабатывать адаптивную реакцию на внешние изменения. В этом случае в качестве примера можно рассмотреть ситуацию, когда необходимо выработать общее мнение в процессе групповой работы над образовательным проектом, согласовывая собственные решения с остальными членами команды. При динамическом подходе эмоции обеспечивают целостность индивидуального опыта, эмоциональная регуляция заключается в динамичной и избирательной мобилизации эмоции в процессе достижения цели – здесь примером может служить, например, необходимость в течение ограниченного времени решить образовательную задачу, успешность выполнения которой крайне важна для самого обучающегося. При когнитивном подходе когнитивные процессы обеспечивают обработку эмоциональной информации, эмоциональная регуляция является основой регуляции поведенческой.



В настоящее время наиболее известны процессуальная и дуальная теоретические модели, раскрывающие механизм регулирования эмоционального состояния человека.

Процессуальная модель, описанная J. J. Gross и R. A. Thompson [15], раскрывает механизм эмоциональной регуляции как последовательность процессов начиная с выбора ситуации и заканчивая моделированием реагирования.

В дуальных моделях разводятся цели и функции эмоциональной регуляции [16], а сама эмоциональная регуляция подразделяется на эксплицитную и имплицитную [17]. Эксплицитная регуляция требует целенаправленных усилий для мониторинга мотивированных состояний и осознанности в процессе их применения. Имплицитная регуляция происходит автоматически и не требует усилий для мониторинга, инсайта или осознанности.

Среди факторов, определяющих эмоциональную регуляцию, чаще всего рассматривается темперамент [18, 19], а в качестве нейропсихологических основ – развитие и взаимодействие соответствующих мозговых структур [20].

Так, М. К. Ротбарт (M. Rothbart) выделяет в качестве ведущих для эмоциональной регуляции характеристик темперамента контроль усилий (*effortful control*), или волевой контроль, определяя его как способность тормозить доминирующий ответ в пользу субдоминантного, способность планировать и способность находить ошибки [19].

При исследовании нейропсихологических основ эмоциональной регуляции К. N. Ochsner и J. J. Gross подчеркивают роль генетической обусловленности развития мозговых структур и пластичности психики. По их наблюдениям, адаптивность эмоциональной регуляции связана с низким уровнем активации миндалины и высоким уровнем активации префронтальной коры [20]. Была предложена модель нейрональной основы эмоциональной регуляции, в которой взаимодействие восходящей (миндалины) и нисходящей (префронтальная и цингулярная кора) систем оценки стимулов определяло продуцирование и контроль аффектов. Поскольку по мере развития мозга аффективные процессы усложняются, эмоциональный опыт модифицирует нейронные связи.

Среди внешних факторов исследователи эмоциональной регуляции чаще упоминают детско-родительские отношения, которые влияют на развитие эмоциональной регуляции с самого рождения, и это влияние как прямое, так и опосредованное. Такая характеристика, как сензитивность родителя к сигналам ребенка и его отзывчивость, помогает формировать регуляцию эмоций с самого раннего возраста [21, 22]. Родительское воздействие также направлено на прямую внешнюю регуляцию

эмоций ребенка и обеспечивает обучение распознаванию и обозначению эмоций, культурным и субкультурным правилам оценки, переживания, выражения и регуляции эмоций [23].

Недостаточное развитие эмоциональной регуляции снижает адаптивность, может приводить к возникновению экстернатальных проблем (агрессивность, непослушание, упрямство, девиантное поведение). Важность эмоциональной регуляции в развитии просоциального поведения показана в исследованиях, в которых участвовали люди разного возраста [13]. Однако связь между эмоциональной регуляцией и просоциальным поведением неоднозначна. В частности, было показано, что эмоциональная регуляция может тормозить эмпатию и просоциальность и приводить к отклоняющемуся социальному поведению [24]. Это представляется крайне важным для обеспечения успешности человека, например, в рамках профессиональной деятельности в общем и в образовательной – в частности. Было обнаружено, что эмоциональная регуляция связана с моральной идентичностью и просоциальным поведением при решении социальных дилемм, но в то же время с макиавеллизмом и отклонениями в межличностных отношениях на работе.

Особый интерес представляет взаимосвязь эмоциональной регуляции и эмоционального интеллекта. Модели эмоционального интеллекта разрабатывались как зарубежными (Дж. Майер, Д. Карузо, П. Саловой [25], Д. Гоулмен, Р. Бар-Он), так и отечественными (Д. В. Люсин [26], Е. А. Сергиенко [27], Н. А. Манойлова) учеными. В этих моделях есть различия, однако неизменными элементами (компонентами) эмоционального интеллекта все авторы называют способность понимать собственные эмоции и эмоции окружающих, а также управлять своими эмоциями (навыки эмоциональной саморегуляции).

Среди последних разработок, посвященных эмоциональному интеллекту, можно отметить модель эмоционального интеллекта Дж. Гросса [28]. В ее основе лежит идея, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта позволяет вырабатывать большое количество успешных стратегий регуляции эмоций и осознанно проживать эмоциональные состояния.

За рамками исследования эмоционального интеллекта в зарубежной психологии распространено обсуждение соотношения когнитивных и эмоций [29]. Так, например, в концепции Дж. Эверилла раскрывается связь между эмоциональной креативностью и саморегуляцией поведения и ориентировкой на социум [30]. Эмоциональная креативность понимается как проживание и одновременно исследование собственного эмоционального состояния, что позволяет выделить



регулятивный компонент. Дж. Эверилл предложил понимать эмоциональную креативность как способность переживать и выражать оригинальные, уместные и аутентичные комбинации эмоций. Готовность размышлять над эмоциями включает рефлексии собственных эмоций, чувств и реакций, поиск их причин, а также обращение внимания на эмоции и чувства других людей. Концепция Дж. Эверилла позволяет развести эмоциональную регуляцию познания и деятельности, регуляцию собственно эмоций и эмоциональный интеллект. Стратегии эмоциональной регуляции связываются со способностью человека модулировать эмоции с помощью когнитивных усилий [31].

Таким образом, эмоциональная регуляция включает набор процессов, которые люди используют для распознавания, мониторинга, оценки и модификации эмоционального опыта. Учитывая разнообразие подходов к пониманию эмоциональной регуляции, необходимо отметить – все исследователи указывают на то, что способность регулировать эмоциональное состояние является одним из показателей психического здоровья и уровня психосоциального развития личности, а также оказывает значительное влияние на ее социально-психологическую адаптацию как в процессе жизненного самоопределения, так и, в частности, в рамках образовательной деятельности.

Цель: изучение отсроченного эффекта развивающей программы по формированию стрессоустойчивости студентов вуза.

Предположительно наличие отсроченного эффекта развивающей программы по предотвращению и уменьшению неадаптивных стрессовых реакций, способствующих выработке индивидуальной стратегии противостояния стрессу у студентов при психолого-педагогической направленности обучения.

Материалы

Эмпирическая гипотеза доказывалась в ходе квазиэкспериментального исследования. Такой план исследования был избран в связи с отсутствием полноценной контрольной группы студентов. В качестве такой группы выступали студенты, не посещавшие по разным причинам в условиях ограничений, связанных с пандемией, очные занятия.

Развивающая программа была реализована в апреле 2021 г. Мониторинг психологических характеристик (21 человек, $M = 20,1$ года, $Sd = 0,41$) проводился трижды. В конце программы проведен срез психологических характеристик студентов, а в сентябре 2021 г. (через 4,5 месяца) по тем же характеристикам осуществлен контроль отсроченного действия программы.

Методики. Для диагностики психологических характеристик до и после развивающей программы использовались: опросник стадий становления субъектности студентов ОСС-С4 (А. В. Капцов, Е. И. Колесникова) [32], опросник способов выполнения учебных действий ОСС-СФ3 (А. В. Капцов, Е. И. Колесникова) [33], «Опросник эмоциональной креативности» (Дж. Эверилл, в адаптации Т. В. Корниловой) [34], «Методика смысложизненных ориентаций (СЖО)» (Д. А. Леонтьев) [35, 36].

Методы. В качестве методологической основы проведенного исследования выступали положения неклассической психодиагностики [37], согласно которым мишенью психодиагностики, в частности в репертуарных решетках, которые используются при диагностике стадий и способов становления субъектности, «выступают способы структурной организации тех или иных элементов личности в связные системы разной степени сложности» и методический прием «перекрестно-отсроченной корреляции» Т. В. Корниловой [38, с. 26], позволяющий приближаться к причинному выводу.

Для статистической обработки результатов исследования применялся факторный анализ методом главных компонентов с вращением варимакс и косоугольный факторный анализ, а также непараметрический корреляционный анализ (тау Кендалла) в среде STATISTICA 10.0.

Результаты и их обсуждение

Результаты исследования начнем с описания структуры стадий становления субъектности студентов до (табл. 1) и после проведения развивающей программы (табл. 2 и 3).

Таблица 1 / Table 1

Факторная структура стадий становления субъектности студентов 2-го курса до развивающей программы ($n = 21$)
Factor structure of the stages of the 2nd-year students' personal agency development before the developmental programme ($n = 21$)

Стадия	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Субъект потребности	0,621	0,669	0,082
Наблюдатель	0,909	0,078	-0,314
Подмастерье	0,156	-0,066	0,930
Ученик	0,736	0,064	0,357
Критик	0,768	-0,182	0,215
Мастер	-0,382	0,860	0,059
Творец	0,213	0,755	-0,474
Факторный вес	2,559	1,805	1,372
Дисперсия	0,366	0,258	0,196



Из табл. 1 следует, что факторное решение содержит три ортогональных фактора с дисперсией 81,9%. Фактор 1 (факторный вес 2,559 и дисперсия 36,6%) описывает учебную деятельность студентов на момент проведения исследования (2-й курс обучения) и содержит такие стадии субъектности, как «наблюдатель», «критик», «ученик» и «субъект потребности», что характеризует направленность деятельности на текущие задачи [39, с. 97]. Фактор 2 (факторный вес 1,805 и дисперсия 25,8%) описывает учебную деятельность студентов в ближайшем будущем и содержит такие стадии субъектности, как «мастер», «творец» и «субъект потребности», что достаточно типично для студентов 2-го курса [41]. Фактор 3 (факторный вес 1,372 и дисперсия 19,6%) нетипичен, поскольку, во-первых, состоит только из одной стадии становления субъектности «подмастерье», а во-вторых, фактор хорошо выражен и характеризует склонность студентов к репродуктивным методам обучения. Проверка на качество ортогонального факторного решения показала, что именно фактор 3 имеет взаимосвязь с факторами 1 и 2, нарушая ортогональность всей системы стадий становления субъектности. В результате получено статистически значимое косоугольное факторное решение с выделением вторичного фактора, в котором решающее значение отводится стадии «подмастерье». Иначе говоря, для студентов 2-го курса как в настоящем времени, так и в ближайшем будущем большое значение имеют и будут иметь репродуктивные методы обучения.

Через неделю после окончания развивающей программы факторная структура имеет несколько иной вид (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Факторная структура стадий становления субъектности студентов 2-го курса после развивающей программы (n = 21)
Factor structure of the stages of the 2nd-year students' personal agency development after the developmental programme (n = 21)

Стадии	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Субъект потребности	0,859	0,166	-0,014
Наблюдатель	0,764	0,206	0,383
Подмастерье	0,018	0,934	-0,058
Ученик	0,335	0,756	0,257
Критик	0,207	0,204	0,886
Мастер	0,561	0,174	-0,744
Творец	0,905	0,054	-0,128
Факторный вес	2,610	1,589	1,571
Дисперсия	0,373	0,227	0,224

Из табл. 2 видно, что факторное решение содержит также три ортогональных фактора с

дисперсией 82,4%. Фактор 1 (факторный вес 2,610 и дисперсия 37,3%) описывает учебную деятельность студентов на текущий момент и содержит такие стадии субъектности, как «творец», «субъект потребности», «наблюдатель» и на границы статистической значимости «мастер», что можно рассматривать как тенденцию изменения в направлении мотивации саморазвития студентов и переосмысления образа изучаемых дисциплин. Достижение высокого уровня познания уже начало входить в текущие планы учебной деятельности, хотя еще и не у всех обследованных студентов. Фактор 2 (факторный вес 1,589 и дисперсия 22,7%) описывает без явного мотива текущие учебные задачи (стадия «ученик»), решаемые репродуктивными методами (стадия «подмастерье»). Фактор 3, аналогичный по силе фактору 2 (факторный вес 1,571 и дисперсия 22,4%), биполярный: на одном полюсе находится стадия «мастер» как стремление к совершенству, а на другом – стадия «критик» как стремление к критическому осмыслению всего происходящего со студентами в ходе учебной деятельности. Остается только надеяться, что в дальнейшем они поймут смысл интеграции этих стадий и уйдут от занимаемых в данный момент полярных позиций либо критиков «все и вся», либо «упорных борцов за самосовершенствование».

Проверка на ортогональность полученного факторного решения показала, что два фактора (1 и 3) строго ортогональны, а вот фактор 2 имеет угол наклона 68 градусов относительно фактора 1. В результате вся система имеет косоугольное факторное решение с выделением одного вторичного фактора, в котором ведущую роль играет стадия «ученик».

Результат факторной структуры через 4,5 месяца со дня проведения развивающей программы приведен в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

Факторная структура стадий становления субъектности студентов 3-го курса спустя 4,5 месяца после окончания развивающей программы (n = 21)
Factor structure of the stages of the 3rd-year students' personal agency development 4.5 months after the completion of the developmental programme (n = 21)

Стадии	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Субъект потребности	0,073	0,740	-0,144
Наблюдатель	0,471	0,699	0,415
Подмастерье	0,287	-0,001	0,705
Ученик	0,811	0,107	0,307
Критик	0,934	-0,121	-0,147
Мастер	-0,214	0,795	-0,011
Творец	0,143	0,070	-0,888
Факторный вес	1,906	1,700	1,595
Дисперсия	0,272	0,243	0,228



Из табл. 3 следует, что факторное решение содержит строго три ортогональных фактора с дисперсией 74,3%, пусть несколько меньшей, чем сразу после окончания развивающей программы, но достаточной для признания факторной модели адекватной. Фактор 1 (факторный вес 1,906 и дисперсия 27,2%) описывает текущую учебную деятельность студентов, в которой объединились стадии субъектности «критик», «ученик» и у некоторых студентов – «наблюдатель». Это говорит о позитивных изменениях в структуре учебной деятельности и связано с тем, что самостоятельность выполнения учебных заданий базируется на образе изучаемых дисциплин и критическом осмыслении изученного. Фактор 2 (факторный вес 1,700 и дисперсия 24,3%), направленный на будущее, включает достижение совершенства (стадия «мастер»), мотивацию («субъект потребности») и ментальный образ изучаемых дисциплин (стадия «наблюдатель»). Наконец, фактор 3 (факторный вес 1,595 и дисперсия 22,8%) является биполярным – на одном полюсе выражено стремление к саморазвитию (стадия «творец»), а на другом

репродуктивные методы обучения (стадия «подмастерье»). Главный положительный сдвиг заключается в том, что обследованные студенты разделились на тех, для кого «прочти и перескажи» является по-прежнему смыслом обучения, и таких студентов, для которых «развивать себя неповторимого и уникального» является ближайшей целью обучения.

Таким образом, рассмотренная факторная структура становления субъектности на протяжении полугодия показала позитивные сдвиги в развитии студентов в ходе учебной деятельности, элементом которой являлась развивающая программа эмоциональной саморегуляции.

Поскольку система становления субъектности студентов в ходе учебной деятельности является трехуровневой и нелинейной, рассмотрим изменения, произошедшие за время исследования, в первых двух уровнях, состоящих из стадий и способов выполнения учебных действий.

В табл. 4 приведена структура стадий и способов становления субъектности до развивающей программы ($n = 21$).

Таблица 4 / Table 4

Корреляционная матрица (тау Кендалла) стадий и способов становления субъектности до развивающей программы ($n = 21$ при $p < 0,05$)
Correlation matrix (Kendall's tau) of stages and ways of the personal agency development before the developmental programme ($n = 21$ with $p < 0.05$)

Способы	Стадии			
	Подмастерье	Критик	Мастер	Творец
Целеполагание	–	–	0,527	–
Подражание	0,571	–	0,374	–
Учение	–	–	–	0,496
Критика	–	0,504	–0,436	–
Мастерство	–	–	–	0,581
Созидание	–	–	–	0,502

Из табл. 4 следует, что до проведения развивающей программы существуют две группы взаимосвязей: первая группа – коэффициенты корреляции между одноименными способами и стадиями субъектности (подражание – «подмастерье»; критика – «критик» и созидание – «творец»), что подтверждает внутреннюю валидность проведенного исследования; вторая группа – перекрестные корреляции, которые мы рассмотрим отдельно. Стадия «мастер» взаимосвязана с таким способом, как целеполагание, показывающим неслучайность стремления студентов к самосовершенствованию. Однако способ избран репродуктивный при минимизации использования критического мышления. Стадия «творец» базируется прежде всего на таких способах, как учение и индивидуальное саморазвитие.

Корреляционная матрица стадий и способов выполнения учебных действий после реализации развивающей программы приведена в табл. 5.

В табл. 5 обращает на себя внимание значительное количество взаимосвязей способа выполнения учебного действия «наблюдение» со всеми стадиями становления субъектности, что несомненно является результатом развивающей программы, в которой наблюдение и обмен мнениями об увиденном и пережитом являлись ключевыми в каждом упражнении программы. Коэффициенты корреляции между одноименными способами и стадиями субъектности (целеполагание – «субъект потребности»; наблюдение – «наблюдатель» и критика – «критик») только добавляет факты валидности используемых методик. Интересны взаимосвязи способов выполнения учебных действий

Таблица 5 / Table 5

Корреляционная матрица (тау Кендалла) стадий и способов становления субъектности после развивающей программы (n = 21 при p < 0,05)
Correlation matrix (Kendall's tau) of stages and ways of the personal agency development after the developmental programme (n = 21 with p < 0.05)

Способ	Стадия					
	Субъект потребности	Наблюдатель	Ученик	Критик	Мастер	Творец
Целеполагание	0,468	–	–	–	–	0,540
Наблюдение	0,417	0,401	0,316	0,377	–	0,392
Подражание	–	–	–	0,374	–	–
Учение	–	–	–	–	0,382	0,407
Критика	–	–	–	0,503	–	–
Мастерство	0,475	–	–	–	–	–
Созидание	–	–	–0,405	–	–	–

со стадией «субъект потребности». Способы «целеполагание», «наблюдение» и «мастерство» прямо пропорционально взаимосвязаны со стадией мотивации – иначе говоря, более высокая мотивация к учебной деятельности характерна для целеустремленных, адекватно представляющих изучаемые дисциплины и стремящихся к самосовершенствованию в них. Аналогичные взаимосвязи выявлены в стадии становления субъект-

ности «творец», в которой развитое творческое мышление присуще студентам самостоятельным (способ «учение»), целеустремленным (способ «целеполагание») и имеющим адекватную модель изучаемого материала.

Наконец, рассмотрим корреляционную матрицу стадий субъектности и способов выполнения учебных действий спустя 4,5 месяца после окончания развивающей программы (табл. 6).

Таблица 6 / Table 6

Корреляционная матрица (тау Кендалла) стадий и способов становления субъектности спустя 4,5 месяца после развивающей программы (n = 21 при p < 0,05)
Correlation matrix (Kendall's tau) of stages and ways of the personal agency development 4.5 months after the developmental programme (n = 21 with p < 0.05)

Способ	Стадия		
	Ученик	Критик	Творец
Целеполагание	–	–	0,490
Учение	–	–	0,543
Критика	0,347	0,696	–

Как видно из табл. 6, в сравнении с табл. 5 многие взаимосвязи со стадиями становления субъектности, не находящие своего подкрепления в ежедневной учебной деятельности, пропали. Остались только некоторые, актуальные на 3-м курсе, а именно связи со стадией «творец» и способ выполнения учебных действий «критика».

Таким образом, эмпирическое исследование показало, что развивающая программа эмоциональной саморегуляции студентов, с одной стороны, положительно сказалась на структурном изменении системы стадий становления субъектности, а с другой – обнаружила кратковременность изменений во внутрисистемных взаимосвязях между стадиями становления субъектности и способами выполнения учебных действий. Возможно, что стадии и способы становления субъектности относятся к динамическим, процессным

характеристика психологической системы [40], для анализа которых нужно использовать иные методологические принципы и подходы [41].

Проверка динамических характеристик психологической системы становления субъектности студентов была проверена с помощью методического приема перекрестно-отсроченной корреляции [38, с. 26]. В табл. 7 приведены значения корреляционного анализа (тау Кендалла) для двух срезов после проведения развивающей программы с интервалом в 4,5 месяца.

Из табл. 7 следует, что как стадии становления субъектности, так и способы выполнения учебных действий положительно взаимосвязаны, что доказывает преэминентность свойств с интервалом времени 4,5 месяца. По утверждению Т. В. Корниловой, можно считать, что результаты первого среза являются причиной результатов



Таблица 7 / Table 7

Корреляционная матрица (тау Кендалла) стадий и способов становления субъектности между первым срезом после развивающей программы и вторым спустя 4,5 месяца ($n = 21$ при $p < 0,05$)
Correlation matrix (Kendall's tau) of stages and ways of the personal agency development between the first data analysis after the developmental programme and the second one 4.5 months later ($n = 21$ with $p < 0.05$)

Стадия	Субъект потребности	Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Критик	Мастер	Творец
тау	0,485	0,455	0,500	0,596	0,454	0,512	0,580
Способ	Целеполагание	Наблюдение	Подражание	Учение	Критика	Мастерство	Созидание
тау	0,534	0,567	0,513	0,518	0,390	0,551	0,443

второго среза и хотя уровень коэффициентов корреляции изменяется в некоторых пределах, но находится в зоне статистической значимости при $p < 0,05$. Вполне возможно, причиной послужило то, что большая часть временного интервала между срезами пришлось на каникулы, когда учебная активность студентов минимальна. Следовательно, можно предположить, что в исследуемом временном промежутке характеристики психологической системы становления субъектности студентов относятся к устойчивым [40].

В завершение рассмотрим изменения, произошедшие с характеристиками эмоциональной креативности за рассматриваемый период. Установлена взаимосвязь шкалы «готовности» в методике эмоциональной креативности с посещаемостью развивающих занятий (0,511), т. е. у студентов стала выше готовность к размышлению об эмоциях включая рефлексии собственных эмоций, чувств и реакций, поиску их причин, а также со шкалой «эффективности» (0,391), которая показывает зависимость креативных проявлений у студентов от получаемой пользы для личности или общества. В результате исследования экзистенциального компонента способов выполнения учебных действий установлено, что до проведения развивающей программы выявлена взаимосвязь способа выполнения (шкала «учение» (0,518)) с экзистенциальной компонентой понимания. После развивающей программы с экзистенциальной компонентой понимания выявлены взаимосвязи со способами (шкалы «целеполагание» (0,534), «наблюдение» (0,567), «подражание» (0,513) и «критика» (0,390)). Через 4,5 месяца после проведения программы взаимосвязи с экзистенциальной компонентой и способами выполнения учебных действий не выявлены.

Выводы

1. Эмпирическая гипотеза об отсроченном эффекте развивающей программы по предотвращению и уменьшению неадаптивных стрессовых реакций, способствующих выработке

индивидуальной стратегии противостояния стрессу у студентов психолого-педагогической направленности обучения, получила частичное подтверждение в ходе квазиэкспериментального исследования.

2. Эмпирическое исследование показало, что развивающая программа эмоциональной саморегуляции студентов, с одной стороны, положительно сказалась на структурном изменении системы стадий становления субъектности, обнаружив отдельные взаимосвязи между структурными компонентами, что не было диагностировано непосредственно после реализации экспериментальной программы, а с другой – продемонстрировала кратковременность изменений во внутрисистемных взаимосвязях между стадиями становления субъектности и способами выполнения учебных действий (некоторые взаимосвязи, присутствовавшие непосредственно после реализации программы, не были обнаружены после повторного замера через 4,5 месяца).

3. В части индивидуально-личностных изменений у студентов стала выше готовность к размышлению над эмоциями включая рефлексии собственных эмоций, чувств и реакций, поиску их причин. Обучающиеся также продемонстрировали зависимость собственных креативных проявлений от получаемой пользы для личности или общества.

4. До проведения развивающей программы была выявлена взаимосвязь экзистенциальной компоненты понимания с одной из шкал (шкала «учение») способа выполнения учебных действий. Непосредственно после реализации развивающей программы с экзистенциальной компонентой понимания уже были выявлены взаимосвязи с несколькими шкалами («целеполагание», «наблюдение», «подражание», «учение» и «критика») способа выполнения учебных действий. При этом после проведения диагностики в отсроченном временном формате (через 4,5 месяца после завершения программы) взаимосвязей с экзистенциальной компонентой и способами выполнения учебных действий выявлено не было.



5. Проведенное исследование обнаружило ряд фактов, которые поставили вопросы, представляющие интерес в дальнейшем изучении феномена с перспективой организации строгого эксперимента и отслеживанием темпоральных изменений в показателях становления субъектности обучающихся.

Библиографический список

1. Савеньшева С. С. Эмоциональная саморегуляция: подходы к определению в зарубежной психологии // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN119.pdf> (дата обращения: 15.11.2021).
2. Кошелева А., Запорожец А., Абрамян Л., Неверович Я., Стрелкова Л. Эмоциональное развитие дошкольника. Пособие для воспитателей детского сада. М. : Просвещение, 1985. 176 с.
3. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 2. С. 24–38.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2001. 752 с.
5. Изотова Е. И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников // Мир психологии. 2015. № 1 (81). С. 65–76.
6. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М. : Наука, 2010. 519 с.
7. Прохоров А. О. Образ психического состояния. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 245 с.
8. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 318 с.
9. Леонова А. Б. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 1. С. 87–103.
10. Сергиенко Е. А., Виленская Г. А. Контроль поведения – интегративное понятие психической регуляции // Разработка понятий современной психологии. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 343–378.
11. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карabanова О. А., Салмина Н. Г., Молчанов С. В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М. : Просвещение, 2011. 152 с.
12. Изард К. Э. Психология эмоций / пер. с англ. В. Мисник, А. Татлыбаева. М. ; СПб. : Питер, 2006. 460 с.
13. Виленская Г. А. Эмоциональная регуляция: факторы ее развития и связанные с ней виды поведения // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 5. С. 63–76. DOI: 10.31857/S020595920011083-7
14. Thompson R. A. Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition // Monographs of the Society for Research in Child Development. 1994. Vol. 59, iss. 2–3. P. 25–52. DOI: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x
15. Gross J. J., Thompson R. A. Emotion Regulation: Conceptual Foundations // Handbook of Emotion Regulation / ed. J. J. Gross. New York : Guilford Press, 2007. P. 3–24.
16. Koole S. L. The psychology of emotion regulation: An integrative review // Cognition and Emotion. 2009. Vol. 23, iss. 1. P. 4–41. DOI: 10.1080/02699930802619031
17. Gyurak A., Gross J. J., Etkin A. Explicit and implicit emotion regulation: a dual-process framework // Cognition and Emotion. 2011. Vol. 25, iss. 3. P. 400–412. DOI: 10.1080/02699931.2010.544160
18. Виленская Г. А., Сергиенко Е. А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения в раннем возрасте // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 3. С. 68–85.
19. Rothbart M. K., Sheese B. E., Posner M. I. Temperament and Emotion Regulation // Handbook of Emotion Regulation / ed. J. J. Gross. New York : Guilford Press, 2014. P. 305–320.
20. Ochsner K. N., Gross J. J. The Neural Architecture of Emotion Regulation // Handbook of Emotion Regulation / ed. J. J. Gross. New York : Guilford Press, 2007. P. 87–109.
21. Мухамедрахимов Р. Ф. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. М. : Речь, 2003. 288 с.
22. Kopp C. B., Neufeld S. J. Emotional development during infancy // Series in affective science. Handbook of affective sciences / eds. R. J. Davidson, K. R. Scherer, H. H. Goldsmith. Oxford : Oxford University Press, 2003. P. 347–374.
23. Bariola E., Hughes E. K., Gullone E. Relationships Between Parent and Child Emotion Regulation Strategy Use: A Brief Report // Journal of Child and Family Studies. 2012. Vol. 21, № 3. P. 1–6. DOI: 10.1007/s10826-011-9497-5
24. Cameron C. D., Payne B. K. Escaping Affect: How Motivated Emotion Regulation Creates Insensitivity to Mass Suffering // Journal of Personality and Social Psychology. 2011. Vol. 100, № 1. P. 1–15. DOI: 10.1037/a0021643
25. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 29–36.
26. Сергиенко Е. А. Эмоциональный интеллект – разработка понятия // Разработка понятий в современной психологии : в 2 т. / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленской. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. Т. 2. С. 201–254.
27. Mayer J., Caruso D., Salovey P. Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence // Intelligence. 1999. Vol. 27, iss. 4. P. 267–298. DOI: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1
28. Peña-Sarrionandia A., Mikolajczak M., Gross J. J. Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: A meta-analysis // Frontiers in Psychology. 2015. Vol. 6. Article 160. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00160
29. Rothermund K., Koole S. L. Three decades of Cognition & Emotion: A brief review of past highlights and future prospects // Cognition and Emotion. 2018. Vol. 32, iss. 1. P. 1–12. DOI: 10.1080/02699931.2018.1418197
30. Averill J. R. Intelligence, emotion, and creativity: From trichotomy to trinity // Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace / eds. R. Bar-On, D. A. Parker. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2000. P. 363–376.



31. Корнилова Т. В., Шестова М. А., Корнилов С. А. Эмоциональный интеллект, черты Большой пятерки и эмоциональная креативность в латентных личностных профилях // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2021. Т. 11, вып. 2. С. 123–136. DOI: 10.21638/spbu16.2021.201
32. Капцов А., Колесникова Е. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2018. № 2 (24). С. 107–117.
33. Капцов А., Колесникова Е. Диагностика способов выполнения учебных действий // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2020. № 1 (27). С. 134–149.
34. Корнилова Т. В., Шестова М. А., Павлова Е. М. Эмоциональная креативность в системе связей с имплицитными теориями и личной сферой // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 4. С. 19–31. DOI: 10.31857/S020595920010388-2
35. Леонтьев Д. А. Опросник смысло-жизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
36. Капцов А. В., Матасова И. Л., Шаталина М. А. Психологическое сопровождение становления субъектности студентов психолого-педагогического направления подготовки // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. Вып. 4. С. 226–234. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-27
37. Леонтьев Д. А. Перспективы неклассической психодиагностики // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 4 (12). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.11.2021).
38. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология: в 2 ч. 4-е изд. М.: Юрайт, 2018. Ч. 2. 174 с.
39. Панов В. И., Капцов А. В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 4. С. 91–123. DOI: 10.17759/pse.2021260408
40. Гришина Н. В., Костромина С. Н. Процессуальный подход: устойчивость и изменчивость как основания целостности личности // Психологический журнал. 2021. Т. 42, № 3. С. 39–51. DOI: 10.31857/S020595920014166-8
41. Капцов А. В. Применение теории динамических систем к оценке устойчивости и изменчивости стадий и способов становления субъектности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2021. № 2 (30). С. 59–69. DOI: 10.24412/19982156_2021_2_59_69
- [Emotional Development of a Preschooler. Manual for Kindergarten Teachers]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986. 176 p. (in Russian).
3. Bozhovich L. I. Stages of personality formation in ontogenesis. *Voprosy Psikhologii*, 1978, no. 2, pp. 24–38 (in Russian).
4. Il'yin E. P. *Emotsii i chuvstva* [Emotions and Feelings]. St. Petersburg, Piter Publ., 2011. 752 p. (in Russian).
5. Izotova E. I. Dynamics of emotional development of modern preschoolers. *The World of Psychology*, 2015, no. 1 (81), pp. 65–76 (in Russian).
6. Morosanova V. I. *Samoregulyatsiya i individual'nost' cheloveka* [Self-regulation and individuality]. Moscow, Nauka Publ., 2010. 519 p. (in Russian).
7. Prokhorov A. O. *Obraz psikhicheskogo sostoyaniya* [The Image of the Mental State]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2016. 245 p. (in Russian).
8. Dikaya L. G. *Psikhicheskaya samoregulyatsiya funktsional'nogo sostoyaniya cheloveka (sistemno-deyatel'nostnyi podkhod)* [Mental Self-Regulation of the Functional State of a Person (System-Activity Approach)]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2003. 318 p. (in Russian).
9. Leonova A. B. Structural-integrative approach to the analysis of human functional states. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2007, no. 1, pp. 87–103 (in Russian).
10. Sergienko E. A., Vilenskaya G. A. Behavior control is an integrative concept of mental regulation. In: Sergienko E. A., Zhuravlev A. L., eds. *Razrabotka ponyatiy sovremennoy psikhologii* [Development of Concepts of Modern Psychology]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2018, pp. 343–378 (in Russian).
11. Asmolov A. G., Burmenskaya, G. V., Volodarskaya I. A., Karabanova I. A., Salmina N. G., Molchanov S. V. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k mysli: posobie dlya uchitelya* [How to Design Universal Instructional Activities in Primary School: From Action to Thought: A Guide for Teachers]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2011. 152 p. (in Russian).
12. Izard C. E. *The Psychology of Emotions*. New York, London, Plenum Press, 1991. 452 p. (Russ. ed.: Izard K. E. *Psikhologiya emotsiy*. Moscow, St. Petersburg, Piter Publ., 2006. 460 p. (in Russian).
13. Vilenskaya G. A. Emotional regulation: factors of development and forms of manifestation in behavior. *Psychological Journal*, 2020, vol. 41, no. 5, pp. 63–76 (in Russian). DOI: 10.31857/S020595920011083-7
14. Thompson R. A. Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1994, vol. 59, iss. 2–3, pp. 25–52. DOI: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x
15. Gross J. J., Thompson R. A. Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In: Gross J. J., ed. *Handbook of Emotion Regulation*. New York, Guilford Press, 2007, pp. 3–24.
16. Koole S. L. The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 2009, vol. 23, iss. 1, pp. 4–41. DOI: 10.1080/02699930802619031

References

1. Savenysheva S. S. Emotional self-regulation: approaches to definition in foreign psychology. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2019, vol. 7, no. 1. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN119.pdf> (accessed 10 November 2021) (in Russian).
2. Kosheleva A., Zaporozhets A., Abramyan L., Neverovich Ya., Strelkova L. *Emotsional'noe razvitie doshkol'nika. Posobie dlya vospitateley detskogo sada*

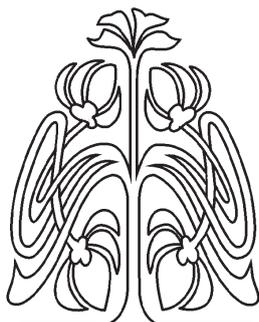


17. Gyurak A., Gross J. J., Etkin A. Explicit and implicit emotion regulation: a dual-process framework. *Cognition and Emotion*, 2011, vol. 25, iss. 3, pp. 400–412. DOI: 10.1080/02699931.2010.544160
18. Vilenskaya G. A., Sergienko E. A. The role of temperament in the development of behavior regulation in infants. *Psychological Journal*, 2001, vol. 22, no. 3, pp. 68–85 (in Russian).
19. Rothbart M. K., Sheese B. E., Posner M. I. Temperament and emotion regulation. In: Gross J. J., ed. *Handbook of Emotion Regulation*. New York, Guilford Press, 2014, pp. 305–320.
20. Ochsner K. N., Gross J. J. The Neural Architecture of Emotion Regulation. *Handbook of Emotion Regulation*. New York, Guilford Press, 2007, pp. 87–109.
21. Mukhamedrakhimov R. F. *Mat' i mladenets: psikhologicheskoe vzaimodeystvie* [Mother and Baby: Psychological Interaction]. Moscow, Rech Publ., 2003. 288 p. (in Russian).
22. Kopp C. B., Neufeld S. J. Emotional development during infancy. In: Davidson R. J., Scherer K. R., Goldsmith H. H., eds. *Series in affective science. Handbook of affective sciences*. Oxford, Oxford University Press, 2003, pp. 347–374.
23. Bariola E., Hughes E. K., Gullone E. Relationships Between Parent and Child Emotion Regulation Strategy Use: A Brief Report. *Journal of Child and Family Studies*, 2012, vol. 21, no. 3, pp. 1–6. DOI: 10.1007/s10826-011-9497-5
24. Cameron C. D., Payne B. K. Escaping Affect: How Motivated Emotion Regulation Creates Insensitivity to Mass Suffering. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011, vol. 100, no. 1, pp. 1–15. DOI: 10.1037/a0021643
25. Lyusin D. V. Modern concepts of emotional intelligence. In: Lyusin D. V., Ushakov D. V., eds. *Social'nyi intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social intelligence: Theory, measurement, research]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2004, pp. 29–36 (in Russian).
26. Sergienko E. A. Emotional intelligence – concept development. In: Zhuravleva A. L., Sergienko E. A., Vilenskaya G. A., eds. *Razrabotka ponyatiy v sovremennoy psikhologii* [Concept Development in Modern Psychology]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2019, vol. 2., pp. 201–254 (in Russian).
27. Mayer J., Caruso D., Salovey P. Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 1999, vol. 27, iss. 4, pp. 267–298. DOI: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1
28. Peña-Sarrionandia A., Mikolajczak M., Gross J. J. Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 2015, vol. 6, article 160. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00160
29. Rothermund K., Koole S. L. Three decades of Cognition & Emotion: A brief review of past highlights and future prospects. *Cognition and Emotion*, 2018, vol. 32, iss. 1, pp. 1–12. DOI: 10.1080/02699931.2018.1418197
30. Averill J. R. Intelligence, emotion, and creativity: From trichotomy to trinity. In: Bar-On R., Parker D. A., eds. *Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2000, pp. 363–376.
31. Kornilova T. V., Shestova M. A., Kornilov S. A. Emotional Intelligence, Big Five Traits and Emotional Creativity in latent personality profiles. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 2021, vol. 11, iss. 2, pp. 123–136 (in Russian). DOI: 10.21638/spbu16.2021.201
32. Kaptsov A., Kolesnikova E. A modified technique of diagnostics of stages of formation of agency students. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2018, no. 2 (24), pp. 107–117 (in Russian).
33. Kaptsov A., Kolesnikova E. Diagnostics of ways of performance of educational action. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2020, no. 1 (27), pp. 134–149 (in Russian).
34. Kornilova T., Shestova M., Pavlova E. The relationship of emotional creativity with implicit theories and emotional-personal sphere. *Psychological Journal*, 2020, vol. 41, no. 4, pp. 19–31 (in Russian). DOI: 10.31857/S020595920010388-2
35. Leontiev D. A. *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZhO)* [The questionnaire of life-meaning orientations (LSS)]. Moscow, Smysl Publ., 2000. 18 p. (in Russian).
36. Kaptsov A. V., Matasova I. L., Shatalina M. A. Psychological support for the development of agency in students studying on the programmes in psychology and pedagogy. *The Herzen University Studies: Psychology in Education*, 2021, iss. 4, pp. 226–234 (in Russian). DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-27
37. Leontiev D. A. Perspectives of non-classical psychodiagnostics. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2010, no. 4 (12). Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 01.11.2021). 0421000116/0031. (in Russian).
38. Kornilova T. V. *Eksperimental'naya psikhologiya: v 2 ch. 4-e izd.* [Experimental psychology: in 2 parts. 4th ed.]. Moscow, Yurayt Publ., 2018. Part 2. 174 p. (in Russian).
39. Panov V. I., Kaptsov A. V. Structure of Agency Formation Stages in Students: Consistency, Integrity, Formalization. *Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 4, pp. 91–123 (in Russian). DOI: 10.17759/pse.2021260408
40. Grishina N. V., Kostromina S. N. Processual approach: stability and variability as a foundation of wholeness. *Psychological Journal*, 2021, vol. 42, no. 3, pp. 39–51 (in Russian). DOI: 10.31857 / S020595920014166-8
41. Kaptsov A. V. Application of the theory of dynamic systems to the estimation of the stability and variability of the stages and methods of objectivity formation. *The Bulletin of the Samara Academy of Humanities. A series Psychology*, 2021, no. 2 (30), pp. 59–69 (in Russian). DOI: 10.24412/19982156_2021_2_59_69

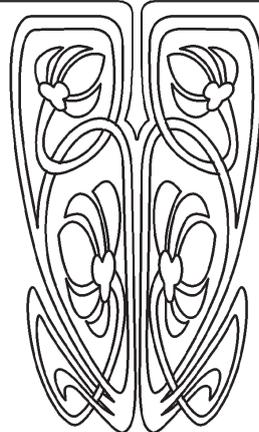
Поступила в редакцию 02.11.2021; одобрена после рецензирования 26.11.2021; принята к публикации 09.12.2021
 The article was submitted 02.11.2021; approved after reviewing 26.11.2021; accepted for publication 09.12.2021



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 16–23
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 16–23
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-16-23>

Научная статья
УДК 316.6:159.9

Коммуникация личности с художественным текстом как «заслуженным собеседником»

Е. В. Рягузова

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

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

Аннотация. Представлены результаты проведенной научной рефлексии коммуникации личности с художественным текстом, понимаемым достаточно широко как продукт любой эстетической творческой деятельности автора и выступающим в виде его открытого приглашения к диалогу. В качестве ключевого концепта при рефлексии взаимодействия личности с культурными артефактами предлагается использование антропологической метафоры и филосоемы «заслуженный собеседник», предложенной А. А. Ухтомским. Коммуникация личности с художественным текстом позиционируется как со-бытие – способ совместного бытия в едином модусе «Мы», экзистенциальный диалог между адресантом, адресатом и многоголосыми Другими, представленными в мире искусства разными фигурами, героями, персонажами и текстами. Анализируется сеть пересекающихся интеракций между всеми субъектами эстетической коммуникации, акцентируется внимание на личностных характеристиках (инкорпорированный культурный капитал, специфика мотивации, целеполагания, особенности ценностей, интересов), возможных эмоционально-поведенческих статусах и субъектных позициях адресата (наблюдатель, собеседник, со-творец). Утверждается, что вступая в коммуникацию с художественными текстами, зритель / читатель / слушатель понимает, принимает и интериоризирует только те из них, которые заслуживают своей субъектной активностью, эстетической компетентностью, ответственными поступками и личностными усилиями, а получает в дар те награды, которых сам достоин, находя их в преображенном внутреннем мире и открывающихся духовных перспективах.

Ключевые слова: художественный текст, коммуникация, доминанта на Лице Другого, заслуженный собеседник, культурный капитал, эстетическая награда

Для цитирования: Рягузова Е. В. Коммуникация личности с художественным текстом как «заслуженным собеседником» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 16–23. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-16-23>

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



Article

Communication of a person with a literary text as an “honoured interlocutor”

E. V. Ryaguzova

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

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

Abstract. The article presents the results of the scientific reflection on the communication of a person with a literary text. The latter is understood widely as a product of any aesthetic creative activity of the author. It acts as the author's open invitation to a dialogue. The author uses the anthropological metaphor and philosopheme “honored interlocutor” proposed by A. A. Ukhtomsky as a key concept in the reflection on the interaction of a person with cultural artifacts. Communication of an individual with a literary text is positioned as co-existence, i.e. it is a way of being together in a single mode of “We”, an existential dialogue between the addresser, the addressee and the polyphonic Others who are represented in the world of art by various figures, heroes, characters and texts. The article analyses the network of intersecting interactions between all the subjects of aesthetic communication. Attention is focused on personal characteristics (incorporated cultural capital, specifics of motivation, goal-setting, peculiarities of values and interests), and on possible emotional and behavioural statuses and subject positions of the addressee (observer, interlocutor, co-creator). The researcher argues that by entering into communication with literary texts, the viewer / reader / listener understands, accepts and internalises only those of them that he deserves due to his subjective activity, aesthetic competence, responsible actions and personal efforts. However, he receives as a gift those rewards that he himself deserves, finding them in the transformed inner world and in the opening spiritual perspectives.

Keywords: literary text, communication, dominant on the Face of the Other, honored interlocutor, cultural capital, aesthetic award

For citation: Ryaguzova E. V. Communication of a person with a literary text as an “honoured interlocutor”. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 16–23 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-16-23>

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

Введение

Изменение и трансформация современного мира, обусловленные глобализацией, информатизацией, виртуализацией, цифровизацией, а теперь еще и тотальной пандемией, затронули все сферы функционирования общества, групп и отдельных личностей, в том числе и сферу общения. Изменились возможности, контекст и условия коммуникации внутри культурного сообщества и между представителями разных культур. Под влиянием плотности, скорости и интенсивности коммуникационных потоков трансформировались социокультурные, этические и лингвистические нормы коммуникации. Модифицировались когнитивные конвенции, связанные со сдвигом в понимании критериев знания – от поиска истины к постправде, когда оценки и эмоции при интерпретации информации оказываются важнее ее смыслового контента.

Искусство как мир опыта человека и «способ обнажения, обновления действительности» [1, с. 196] также динамично развивается и изменяется, но при этом остается культурным капиталом человечества и его своеобразной точкой опоры, способной обеспечить духовный рост, цивилизационный прогресс, благополучие и процветание. Взаимодействие личности с искусством, рассматриваемое как процесс коммуникации [2–4], помогает ей настроить эффективную «оптику» видения и осмысления мира, расширить границы свои и Другого, конструировать способы познания, которые «шум превращают в речь, годную

для сообщения» [1, с. 196], амплифицировать собственное развитие и психологическую компетентность, принять актуальные современные вызовы и эффективно ответить на них.

Цель представленного исследования – рефлексия коммуникации личности с художественным текстом как «собеседником», которого читатель, зритель, слушатель должен заслужить.

Модусы Лица Другого и «закон заслуженного собеседника»

А. А. Ухтомский – автор теории физиологической доминанты, описывающей принцип работы нервных центров, – обращает внимание и исследует социальную категорию «Лицо Другого» как форму существования человеческой индивидуальности, трактуя понятие «лицо» достаточно широко: как образ и лик, персональность и индивидуальность, характер и личность. Его интересует не просто фигура Другого как экзистенциально-феноменологическая данность, разграничивающая «Я» и «не-Я» (Э. Гуссерль, М. Мерло-Понти), обладающая другим голосом и иным слухом (Г. Гадамер, П. Рикер), удовлетворяющая потребности личности (З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон), не столько Другой как репрезентант культуры и носитель символического, контролирующего способы вхождения личности в духовно обжитой мир (Ж. Лакан), не только Другой как зеркало, мерило и транслятор правил, конвенций и ценностей (Ч. Кули, Дж. Г. Мид) и даже не столько Другой как открывающееся бы-



тие, равноправный партнер по диалогу, формированию совместной общности «Мы» (М. Бахтин, М. Бубер) и мыслимый гарант собственного «Я» (Э. Левинас), а именно Лицо Другого как «нерешенный интеграл», достигнутая нравственная организация индивидуальности, раскрываемая в контексте диалога и взаимодействия личности и Другого. В отличие от теории доминанты и теории хронотопа сам А. А. Ухтомский не оформил собственные взгляды относительно важности и значимости Лица Другого в стройную теорию межличностного общения как духовно-нравственного преображения, лишь фрагментарно изложив ее ключевые тезисы в разных работах, дневниках и письмах, тем самым предоставив современным исследователям возможность реконструкции его теории [5–7].

С точки зрения А. А. Ухтомского, именно Лицо Другого является этическим императивом, «исключительным фактором опыта и жизни каждого человека» [8, с. 398], тем, что преобразует конфигурацию существующих доминант, ориентирует их на нравственный эталон совместного сосуществования людей и определяет интегральный образ мира как результат пережитых доминант. А. А. Ухтомский констатирует наличие своеобразной психологической доминанты на Лице Другого, связывая ее с онтологией человеческого бытия: «Общество и речь начинаются там, где бесконечное разнообразие лиц, но все они одинаково стремятся к пониманию друг друга, к сообщению, к согласию и гармонии безграничного богатства оттенков, исканий, открытий и опытов. Человек человеку – величайший секрет, но, вместе с тем, без устремления понять этот секрет и иметь человека перед собою теряется смысл человеческого поведения и бытия» [8, с. 492].

А. А. Ухтомский дифференцирует два вида психологических доминант – доминанту на своем Лице, определяющую эгоцентрическую позицию личности в общении, фиксацию на собственных интересах и желании самоутвердиться, и доминанту на Лице Другого, предполагающей «совестное восприятие истины и жизни» [9, с. 245], направляющей ответственное внимание на Другого, обеспечивающей «живое существование» [8, с. 235] и трактуемой как ответная реакция на «бесповоротное задание жизни» [9, с. 218]. В контексте общения эти доминанты обеспечивают два коммуникативных модуса – модус Двойника и модус Собеседника.

Доминанта на своем Лице предполагает коммуникативную роль Двойника, смысловое и функциональное наполнение которой обусловлено желанием личности найти собственные черты, свойства и особенности в Другом, поскольку «человек видит реальность такую, каковы его

доминанты ... Человек видит в мире и в людях predetermined своею деятельностью ... так или иначе самого себя!» [9, с. 250].

Собеседник – еще один из вариантов Лица Другого, по А. А. Ухтомскому. Другой непременно существует в бытии человека, при этом каждая личность стремится к пониманию и нахождению своего Другого. Найти Другого для собеседования – это значит открыть для себя подлинность и глубину мира Другого, его самобытные переживания и ценности, стойкие убеждения и верования. При этом А. А. Ухтомский подчеркивает три важных момента. Во-первых, для того чтобы личность смогла найти собеседника, она должна приложить достаточно много усилий, чтобы освободиться от собственных устоявшихся абстракций, сменить узкую перспективу субъективного видения, сместить (преодолеть) доминанту с собственного Лица на Лицо Другого. Во-вторых, ей необходимо творчески идеализировать Другого, чтобы он смог выступить для нее как аксиологический стандарт и этический эталон, достижение которого сопряжено с трудной задачей личностного развития в контексте совместного присутствия, ответственной сопричастности и исключительной требовательности к себе. И в-третьих, наличие такого собеседника маркируется личностью как вознаграждение за фундаментальное нравственное усилие, награда за победу над Двойником, жизненный дар как подтверждение собственной состоятельности.

Опираясь на эти постулаты, А. А. Ухтомский сформулировал закон заслуженного собеседника: «Каждый человек имеет того собеседника, которого заслужил всей предшествующей и настоящей жизнью и деятельностью. К каждому мир и люди поворачиваются так, как он того заслужил» [9, с. 437]. Заметим, что глагол «заслужил» имеет точное лексическое значение, понимаемое как достижение цели или получение оценки Другого через собственные поступки, творчество, деятельность. По Ухтомскому, «заслужить» означает «трудное достижение» [8, с. 229], ответственную работу человека над собой в каждый момент жизни, преодоление им собственной эгоистической доминанты на себе и ее смещение со своего Лица на Лицо Другого, уважительное и сопричастное отношение к Другому. Заслуженный собеседник – тот, кто вызывает живой и бескорыстный интерес личности, ее искреннюю расположенность и ежеминутную готовность «к бдительному подвигу» [9, с. 439], тот, кого всегда идеализируют, кто побуждает личность видеть в окружающих «их алтари, а не задворки» [9, с. 212].

Антропологическая метафора и философема «Собеседник», а также сформулированный А. А. Ухтомским «закон заслуженного собесед-



ника» имеют глубокий символический смысл, высокий объяснительный потенциал и могут быть использованы при рефлексии взаимодействия личности с культурными артефактами.

Взаимодействие личности с культурными артефактами как со-бытие

Встреча личности с тем или иным произведением искусства рассматривается в контексте данного исследования как совместное бытие – событие, предполагающее не просто одновременное присутствие «Я» и многочисленных многоголосых «Ты», представленных автором, героем, персонажем, исполнителем, но способ их бытия в едином модусе «Мы». Со-бытие выступает как экзистенциальный диалог, разворачивающийся на перекрестке хронотопов, сконструированная сеть пересекающихся коммуникаций между автором и текстом, текстом и реципиентом, автором и читателем / зрителем, текстами между собой, читателем / зрителем с самим собой и существующей культурной традицией, художественным текстом и культурным контекстом.

Коммуникацию автора с текстом мы будем рассматривать, опираясь на взгляды М. Фуко и полностью солидаризируясь с его точкой зрения. М. Фуко определяет взаимодействие автора и текста как однонаправленный линейный процесс, в котором роль автора сведена к одному из способов интерпретации событий, выбору выразительных средств, персонажей и действий, их трансформации, деформации и модификации. Автор, изначально стоящий вне текста и предшествующий тексту, организует собственное произведение как своеобразную «игру знаков как по обозначаемому содержанию, так и по природе обозначающего» [10, с. 12].

По Фуко, игра знаков часто нарушает собственные правила и выходит за их границы, и в связи с этим основной функцией автора выступает не столько порождение смыслов, сколько регуляция вымышленного, контроль обращения значений, ограничение свободы читателя в пересоздании произведения и его интерпретации. С помощью языка автор, используя существующие дискурсы и жанры, конструирует внутреннее пространство произведения в виде «сетки», одним из узлов которой является проекция его авторской субъективности или момент всеобщей «дискурсивной практики» как предрасположенности представителей того или иного лингвистического сообщества вести себя сходным образом в определенном коммуникативном контексте. В связи с этим художественный текст априори полисемичен, гетерогенен и значительно «больше своего автора» [10, с. 13].

Коммуникация автора с читателем, зрителем, слушателем предполагает личностно-ориентированный уровень общения («Я – Он»), при котором и автор, и реципиент позиционируются не как обезличенные элементы дискурса, а как персонафицированные адресанты и адресаты со сходными символическими кодовыми системами. Их голоса выступают в качестве репрезентантов личности, которая имеет свою персональную историю и уникальную биографию, достигнутую идентичность и проявленную индивидуальность, имеет вкусовые предпочтения, определенный статус, репутацию и капитал, характеризуется субъективной конфигурацией ценностей. Вспомним М. М. Бахтина – «абстрактного собеседника быть не может» [11, с. 87].

Ю. М. Лотман рассматривает еще один возможный вид коммуникации в художественном пространстве – автокоммуникацию зрителя / слушателя / читателя с самим собой. Коммуникация «Я – Я» предполагает, по сути, не обмен информацией, ее количественный прирост и движение в пространстве от одного субъекта к другому, а скорее качественное преобразование и обогащение смыслового контента уже имеющегося сообщения, его развертывание во времени во внутреннем пространстве воспринимающей личности. Ю. М. Лотман совершенно обоснованно считает, что автокоммуникация происходит за счет вторичного перекодирования полученного сообщения с учетом внутреннего субъективного кода [2].

Коммуникацию между художественными текстами в контексте культуры исследуют Р. Барт, Ю. Кристева, У. Эко, вводя и анализируя понятие «интертекстуальность». Интертекстуальность определяется как диалогические отношения текстов, построение которых основано на мозаике цитаций, аллюзий и метафор, отсылок и отзвуков, реминисценций и стилизаций, явной или скрытой полемики, пародирования, включения «чужого» текста, коллажа множества текстов, актуализации жанровых связей. Р. Барт считает, что всякий текст – между-текст, образованный «из анонимных, неуловимых и вместе с тем уже читанных цитат» [12, с. 418], т. е. тех знаков культуры, с помощью которых воссоздается мощная смысловая стереофония. Ю. Кристева по поводу текстовых значений отмечает, что «изначально уже двойственные удваиваются и множатся» [13, с. 564], а У. Эко полагает, что текст не только проявляет свои свойства, но и через «эхо интертекстуальности отсылает к сформировавшей его культуре» [14, с. 431].

В результате диалога или полилога текстов происходит выстраивание культурной традиции, встраивание текстов в культуру и их взаимообогащение за счет углубления, фасилитации и самовозрастания смыслов.



Чтобы встреча с произведением искусства состоялась, необходимо не только пересечение хронотопов и языковых пространств субъектов художественной коммуникации, но и наличие определенного эстетического и жизненного капитала воспринимающей личности, ее интенциональная активность и субъектность, установка на «распредмечивание» текста, готовность к его пониманию, переживанию и проживанию, означиванию и конструированию смысла. Более того, важное значение имеет и сам эстетический контекст, вне рамок – или даже рамы – которого произведение искусства может не восприниматься и не обозначаться как таковое.

Произведения искусства как тексты, которые нужно заслужить

Произведение как сотканная автором игра культурных знаков, матрица образов и символов целостно и законченно, но при этом полисемично, многослойно, разомкнуто и открыто различным интерпретациям. От читателя, зрителя, слушателя зависит не только степень понимания произведения, его недопонимание или ответное недоумение, вызванное глобальным непониманием, но и то, сможет ли он извлечь и реконструировать те или иные смыслы, слышит ли отзвуки других текстов и отсылки к ним, делающие любой текст полифоничным, насыщенным и глубоким, есть ли у него собственная «энциклопедия» текстов, позволяющая сформировать и выработать субъективные коды прочтения, собственные интерпретативные стратегии, способствующие работе по деконструкции текста, направленной на вскрытие конструкции и порождение смысла [15]. Перечисленное может трактоваться как содержание одной из составляющих культурного капитала – «культуры в голове» [16] и описывать эстетически подготовленных реципиентов [17].

Инкорпорированный культурный капитал личности представляет собой наработанное духовное богатство и накопленный эстетический опыт, которые выступают как потенциал, ресурс и результат ее развития, обеспечивающие преимущества и выгоды функционирования, расширяющие возможности человека и определяющие качество его жизни, экзистенциальный выбор. При этом нужно заметить, что приобретение культурного капитала предполагает «трудное достижение», серьезную и ответственную работу человека не только по его накоплению, связанную с персональными усилиями и инвестированием в этот процесс своего времени, но и постоянную работу с собой и над собой, имеющую отношение к самосовершенствованию, росту, развитию и достижениям.

Помимо инкорпорированного культурного капитала, выступающего своеобразным внутренним контекстом, значимым для эффективного взаимодействия с текстом является специфика ценностной сферы личности – мотивация и процессы целеполагания, саморегуляция и самодетерминация, круг интересов и конфигурация ценностей, субъективное отношение к действительности, себе, Другому. Соответственно, эффекты взаимодействия будут зависеть от того, хочет ли личность участвовать во встрече с произведением искусства и воспринимать его, чем характеризуются эстетические установки и притязания воспринимающего человека, чего он ждет от взаимодействия с искусством, каковы его субъективные вкусы, привычки и предпочтения, доминанты и приоритеты.

Еще одним существенным аспектом взаимодействия личности с культурными артефактами является то, какую субъектную позицию занимает воспринимающий человек по отношению к произведению искусства.

Одной из них может быть позиция стороннего наблюдателя, но человека не просто со стороны воспринимающего что-то, а вышедшего на границу интеракции с культурным артефактом, соблюдающего определенную дистанцию по отношению к нему и при этом маркирующего такое взаимодействие как встречу с произведением искусства. Человек, находящийся в этой позиции, имеет доминанту на своем Лице, фиксируется на эгоцентрических чувствах и переживаниях, собственных интересах и субъективных ожиданиях, по сути, осуществляя поиск своих Двойников в произведениях искусства. Вместе с тем эта позиция может трактоваться как своеобразная точка бифуркации – точка духовного роста, определяющая различные поведенческие стратегии и сценарии интеракции с эстетическими текстами.

Другая позиция может быть обозначена как «Активный коммуникатор». Человек, занимая эту позицию в художественном пространстве, выстраивает субъект-субъектные отношения с текстом, одухотворяет его и взаимодействует с ним в режиме коммуникации «Я – Я», эмпатически оживляя следы, не существующие вне подобного диалога. Эта позиция связана с актуализацией «умных эмоций» (Л. С. Выготский) [18, с. 328], поиском и нахождением рационально-чувственных ответов на имеющиеся индивидуальные вопросы и запросы, а также их ответственной рефлексией. Благодаря этому человек, осваивая коллективный опыт, закрепленный в эстетических формах, культурных символах и архетипах, конструирует индивидуальные значения и личностные смыслы, существующие на перекрестке смысловых траекторий автора и реципиента.



Наконец, третья позиция предполагает «двойную игру» – со-авторство, т. е. активное достраивание или перестройку текста, ответственное формирование меж-текста и конструирование его смыслового пространства, помещение некоторых частей текста под знак вычеркивания [15] и их демонтаж, персонализированное прочтение исходного текста, реверсивное погружение в собственный внутренний мир и его духовно-нравственное преобразование. Аргументируя вышесказанное, приведем суждение Г.-Г. Гадамера: «Игра речей и ответов доигрывается во внутренней беседе души с самой собой» [19, с. 139]. Каким будет результат этого доигрывания и насколько сконструированный текст – «эстетический предмет» [17] будет отличаться от оригинала, полностью зависит от реципиента. Заметим, что диапазон этих трансформаций достаточно широк – от регрессии, редукции, упрощения и уплощения авторского замысла до фасилитации и обогащения опорных конструкций текстовой и смысловой архитектуры, предложенной автором.

Возвращаясь к «закону заслуженного собеседника», акцентируем внимание на вопросе о награде и даре. Если текст выступает в роли заслуженного собеседника, то является ли сам текст наградой, что и от кого человек получает в дар, взаимодействуя с художественным текстом как заслуженным собеседником?

Текст, как уже указывалось, понимается нами достаточно широко – не просто как последовательность знаков, организованных по правилам языка, а в качестве продукта и результата любой эстетической творческой деятельности автора. Текст как эстетический феномен рассматривается в виде сообщения автора Другому / Другим, послания современникам или потомкам, открытого приглашения к диалогу. Он безусловно выступает в качестве дара автора, его вклада в культурное наследие отдельной группы или всего человечества. Заметим, что этот дар не всегда и часто не сразу достойно оценивается и воспринимается с благодарностью – особенно это относится к авторам, расширяющим границы искусства, дополняющим художественный алфавит культуры, углубляющим смысловые контексты, разрушающим перцептивные стереотипы и делающим объемной «оптику» видения и картину мира воспринимающей личности.

Что касается читателя, зрителя, слушателя, то его интеракции с художественными текстами способствуют проявлению и открытию непознанного в самом себе, наполняют внутренний мир иными смысловыми и ценностными измерениями [4], приводят к личностной трансформации, основанной на имитации взаимодействия и косвенном общении с Другими [20], реализуют события

эстетического опыта [21]. Соответственно, воспринимая художественный текст как «заслуженного собеседника», личность получает подарок и эстетическую награду, находя ее внутри себя, в своем преображенном внутреннем мире. Заслуженный дар обретается благодаря активизации собственного духовного потенциала и культурного капитала, открытости человека миру, способности творчески думать, глубоко чувствовать и сопереживать Другому, организации направленной и ответственной коммуникации со всеми субъектами эстетической деятельности, рефлексии ее эффектов и результатов, позиционированию мира не просто как объективной данности, но и как экзистенциальной заданности.

Заключение

Воспринимаемый личностью художественный текст – это интерессубъективный объект, существующий на перекрестке не только хронотопов, но и смыслов по крайней мере двух взаимодействующих субъектов – автора, создающего тот или иной полисемичный текст и приглашающего к целенаправленному диалогу / полилогу, и читателя, зрителя, слушателя, «оживляющего» этот текст, обладающего плюралистическими стратегиями его видения, прочтения и интерпретации. Интерессубъективность характеризуется общностью опыта взаимодействующих субъектов художественной коммуникации, которая опосредована их ценностно-смысловыми особенностями и социокультурными контекстами.

Воспринимаемый личностью художественный текст – это интенциональный объект, онтологический статус которого предполагает его существование на границе объективного и субъективного, внешнего и внутреннего мира. Он инициируется эстетическим восприятием реципиента и является продуктом и результатом его эстетического чувствования, переживания и опыта. Содержание подобного интенционального объекта (эстетического предмета) может отличаться от оригинала, поскольку конструируется в рамках не только культурного контекста, но и субъективного горизонта воспринимающей личности.

Согласно «закону заслуженного собеседника», сформулированному А. А. Ухтомским, каждый человек, со-бытийствуя с разнообразными Другими, ищет и находит того собеседника, которого заслуживает, много и ответственно работая над собой, своими действиями и поступками, эмоциями и чувствами. Если рассматривать мир искусства как один из возможных миров опыта человека, то эксплицируя этот закон на интеракции личности с произведениями искусства, можно



констатировать, что каждый читатель, зритель, слушатель получает в качестве собеседника то произведение искусства, которое он заслуживает. При этом в контексте эстетического взаимодействия заслужить тот или иной художественный текст означает не только оказаться эмоционально вовлеченным и увлечься игрой и красотой его символов, образов, метафор и смыслов, испытывая эстетическое удовольствие, но и быть готовым к духовно-нравственному преобразению собственного интрапсихического мира и открывающимся духовным перспективам.

Библиографический список

1. Шкловский В. Б. О теории прозы. М. : Советский писатель, 1983. 384 с.
2. Лотман Ю. М. О двух моделях коммуникации в системе культуры // Лотман Ю. М. Избранные статьи в трех томах. Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин : Александра, 1992. С. 76–90.
3. Семенов В. Е. Искусство как межличностная коммуникация. Самара : Изд-во «Центр РАН», 2007. 199 с.
4. Рязузова Е. В. «Другой в художественной реальности» как источник самопознания личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 4. С. 16–22.
5. Зинченко В. П. Порождение и метаморфозы смысла: от метафоры к метаформе // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 3, № 3. С. 17–30.
6. Снегирева Т. В. Другой как опыт духовности // Консультативная психология и психотерапия. 2012. № 4 (75). С. 30–59.
7. Даренский В. Ю. Философия А. А. Ухтомского как экзистенциальная герменевтика // Философский полilog: Журнал Международного центра изучения русской философии. 2019. № 2 (6). С. 46–58. DOI: <https://10.31119/phlog.2019.6.4>
8. Ухтомский А. А. Заслуженный собеседник. Этика. Религия. Наука. Рыбинск : Рыбинское подворье, 1997. 567 с.
9. Ухтомский А. А. Интуиция совести : Письма. Записные книжки. Заметки на полях. СПб. : Петербургский писатель, 1996. 525 с.
10. Фуко М. Мужество истины. Управление собой и другими. II. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1983–1984 учебном году / пер. с фр. А. В. Дьяков. СПб. : Наука, 2014. 358 с.
11. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1986. 445 с.
12. Барт Р. Избранные работы : Семиотика. Поэтика. М. : Прогресс ; Универс, 1994. 616 с.
13. Кристева Ю. Текст романа // Кристева Ю. Избранные труды : Разрушение поэтики / пер. с фр. М. : РОССПЭН, 2004. С. 395–582.
14. Эко У. Заметки на полях «Имени розы» // Эко У. Имя розы. М. : Книжная палата, 1989. С. 427–467.
15. Деррида Ж. Позитивизм / пер с фр. Киев : Изд-во «Д. Л.», 1996. 192 с.
16. Бурдье П. Формы капитала // Экономическая социология. 2002. Т. 3, № 5. С. 60–74. DOI: 10.17323/1726-3247-2002-5-60-74
17. Бычков В. В., Маньковская Н. Б. Феноменолого-рецептивные аспекты эстетического опыта // Вестник славянских культур. 2015. № 2 (36). С. 179–194.
18. Выготский Л. С. Психология искусства. СПб. : Азбука, 2016. 448 с.
19. Гадамер Г.-Г. Человек и язык // От Я к Другому : сборник переводов по проблемам интерсубъективности, коммуникации, диалога / науч. ред. А. А. Михайлов. Минск : Менск, 1997. С. 130–141.
20. Djikic M., Oatley K. The art in fiction: From indirect communication to changes of the self // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2014. Vol. 8, iss. 4, pp. 498–505. DOI: 10.1037/a0037999
21. Бычков В. В., Маньковская Н. Б. Художественность как метафизическое основание эстетического опыта и критерий определения подлинности искусства // Вестник славянских культур. 2017. Т. 43. С. 220–241.

References

1. Shklovskiy V. B. *O teorii prozy* [On the Theory of Prose]. Moscow, Sovetskiy pisatel' Publ., 1983. 384 p. (in Russian).
2. Lotman Yu. M. About two models of communication in the cultural system. In: Lotman Yu. M. *Izbrannye stat'i v trekh tomakh. T. 1. Stat'i po semiotike i topologii kul'tury* [Selected Articles in Three Volumes. Vol. 1. Articles on the Semiotics and Topology of Culture]. Tallin, Alexandra Publ., 1992, pp. 76–90. (in Russian).
3. Semenov V. E. *Iskusstvo kak mezhlchnostnaya kommunikatsiya* [Art as Interpersonal Communication]. Samara, Izdatel'stvo "Tsentr RAN", 2007. 199 p. (in Russian).
4. Ryaguzova E. V. "The Other in Artistic Reality" as a Source of Self-Knowledge of a Personality. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 4, pp. 16–22 (in Russian).
5. Zinchenko V. P. Generation of Meaning: Metaphor's Assembling. *Cultural-Historical Psychology*, 2007, vol. 3, no. 3, pp. 17–32 (in Russian).
6. Snegireva T. V. "The Other" as an experience spirituality. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2012, no. 4 (75), pp. 30–59 (in Russian).
7. Darenkiy V. Ju. A. A. Ukhtomsky's philosophy as existential hermeneutics. *Philosophical Polylogue: Journal of the International Center for the Study of Russian Philosophy*, 2019, no. 2 (6), pp. 46–58 (in Russian). DOI: <https://10.31119/phlog.2019.6.4>
8. Ukhtomskiy A. A. *Zasluzhennyi sobesednik. Etika. Religiya. Nauka* [Honored Interlocutor. Ethics. Religion. The Science]. Rybinsk, Rybinskoe podvor'e Publ., 1997. 567 p. (in Russian).
9. Ukhtomskiy A. A. *Intuitsiya sovesti.: Pis'ma. Zapisnye knizhki. Zametki na polyakh* [Intuition of Conscience.



- Letters. Notebooks. Marginal notes]. St. Petersburg, Peterburgskiy pisatel' Publ., 1996. 525 p. (in Russian).
10. Foucault M. *Le Courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France, 1984*. Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, Gallimard, Éditions du Seuil, coll. «Hautes Etudes», 2009. 368 p. (Russ. ed.: Fuko M. *Muzhestvo istiny. Upravlenie soboy i drugimi. II. Kyrs lektsiy, pročitannykh v Kollezh de Frans v 1983–1984 uchebnom godu*. St. Petersburg, Nauka Publ., 2014. 358 p.).
 11. Bakhtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetic of Verbal Art]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1986. 445 p. (in Russian).
 12. Bart R. *Izbrannye raboty : Semiotika. Poetika* [Selected Works : Semiotics. Poetics]. Moscow, Progress Publ., Univers Publ., 1994. 616 p. (in Russian; trans. from French).
 13. Kristeva Yu. Text of the Novel. In: Kristeva Yu. *Selected Works : Destruction of Poetics*. Moscow, ROSSPEN Publ., 2004. P. 395–582 (in Russian; trans. from French).
 14. Eco U. Notes on the margins of the “Name of the Rose”. In: Eco U. *Name of the Rose*. Moscow, Knizhnaya palata Publ., 1989, pp. 427–467 (in Russian; trans. from Italian).
 15. Derrida J. *Pozitsii* [Positions]. Kiev, D. L. Publ., 1996. 192 p.
 16. Bourdieu P. Forms of Capital. *Economic Sociology*, 2005, vol. 3, no. 5, pp. 60–74 (in Russian; trans. from English). DOI: 10.17323/1726-3247-2002-5-60-74
 17. Bychkov V. V., Mankovskaya N. B. Phenomenological and receptive aspects of aesthetic experience. *Bulletin of Slavic Cultures*, 2015, no. 2 (36), pp. 179–194 (in Russian).
 18. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of Art]. St. Petersburg, Azbuka Publ., 2016. 448 p. (in Russian).
 19. Gadamer G.-G. Man and Language. In: Mikhailov A. A., sci. ed. *From Me to Another. Collection of Translations on the Problems of Intersubjectivity, Communication, Dialogue*. Minsk, Mensk Publ., 1997, pp. 130–141 (in Russian; trans. from English).
 20. Djikic M., Oatley K. The art in fiction: From indirect communication to changes of the self. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2014, vol. 8, iss. 4, pp. 498–505. DOI: 10.1037/a0037999
 21. Bychkov V. V., Mankovskaya N. B. Artistisity as metaphysical foundation of aesthetic experience and criterion of art authenticity identification. *Bulletin of Slavic Cultures*, 2017, vol. 43, pp. 220–241 (in Russian).

Поступила в редакцию 23.10.2021; одобрена после рецензирования 25.11.2021; принята к публикации 09.12.2021
The article was submitted 23.10.2021; approved after reviewing 25.11.2021; accepted for publication 09.12.2021

ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 24–34
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 24–34
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-24-34>

Научная статья
УДК 316.6

Ориентации в трудных ситуациях оказания помощи в зависимости от типа установки личности на помогающее поведение

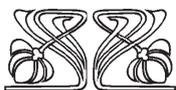
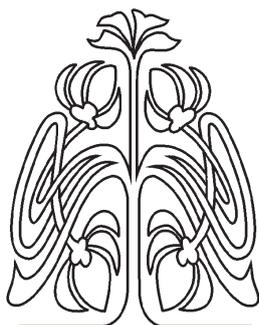
Е. Н. Леонова

Ижевская государственная медицинская академия, Россия, 426034, г. Ижевск, ул. Коммунаров, д. 281

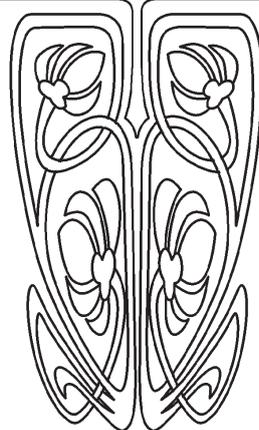
Леонова Екатерина Николаевна, преподаватель, кафедра педагогики, психологии и психосоматической медицины, leonova@psyman.pro, <https://orcid.org/0000-0002-9033-6792>

Аннотация. Актуальность изучения помогающего поведения в трудных ситуациях обусловлена повышением трудности ситуаций оказания помощи и снижением социальной активности личности по оказанию помощи другим. *Цель:* выявление различий в выраженности ориентаций в трудных ситуациях оказания помощи в зависимости от типа установки личности на помогающее поведение. *Гипотеза:* установка личности на помогающее поведение участвует в регуляции ориентаций на сближение или дистанцирование от трудных ситуаций оказания помощи. Исследование выполнено на выборке выпускников специалитета и ординатуры Ижевской государственной медицинской академии (N = 260) в возрасте от 22 до 55 лет (Me = 25), в числе которых 70% женщин (182 чел.) и 30% мужчин (78 чел.), с применением психодиагностического инструментария – «Методика измерения альтруистических установок» (М. И. Ясин) для выявления установок на оказание помощи, опросник «Типы ориентаций в трудных ситуациях» (Е. В. Битюцкая, А. А. Корнеев) для выявления ориентаций в трудных ситуациях оказания помощи. Определено, что на основе выделения компонентов альтруистической установки и их соотношения существует четыре типа установки на помогающее поведение. Выявлена специфика участия установки личности на помогающее поведение в регуляции ориентаций в трудных ситуациях оказания помощи: установка на «истинный альтруизм» определяет сближение с трудными ситуациями оказания помощи для получения позитивных эмоций и самосовершенствования; «прагматичная помощь» – сближение с трудными ситуациями оказания помощи для получения выгоды; «избегание помощи другим» – эпизодическое сближение с трудными ситуациями оказания помощи для соблюдения просоциальных норм; «бездействующий эгоцентризм» – дистанцирование от трудных ситуаций оказания помощи для сохранения ресурсов. В теоретическом аспекте исследование обогащает диспозиционную концепцию В. А. Ядова, тогда как в прикладном результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности психолога для формирования помогающего поведения личности в социально значимых сферах деятельности.

Ключевые слова: помогающее поведение, альтруизм, альтруистическая установка, тип установки на помогающее поведение, ориентации в трудных ситуациях



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Для цитирования: Леонова Е. Н. Ориентации в трудных ситуациях оказания помощи в зависимости от типа установки личности на помогающее поведение // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 24–34. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-24-34>

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

Article

Orientations in difficult situations of providing assistance according to the type of the individual's attitudes towards helping behaviour

E. N. Leonova

Izhevsk State Medical Academy, 281 Kommunarov St., Izhevsk 426034, Russia

Ekaterina N. Leonova, leonova@psyman.pro, <https://orcid.org/0000-0002-9033-6792>

Abstract. The research on helping behaviour in difficult situations is of relevance due to the increase in the difficulty of situations of providing assistance. Another factor that makes the problem relevant is the decrease in the individual's social activity aimed at helping others. *The purpose* of the study is to identify the correlation between the degree of orientations in difficult situations of providing assistance and the type of the personality's attitude towards helping behaviour. *Hypothesis:* the regulation of orientations towards rapprochement and distancing from difficult situations of providing assistance involves the individual's attitude towards helping behaviour. The study has been carried out on a sample of graduates of the specialists' degree and residency programmes of Izhevsk State Medical Academy (N=260) aged 22 to 55 years old (Me = 25), including 70% (182 people) of women and 30% (78 people) of men. The author has used the following psychodiagnostic tools: "Methodology for Measuring Altruistic Attitudes" (M. I. Yasin) aimed at identifying attitudes towards assistance; questionnaire "Types of Orientations in Difficult Situations" (E. V. Bityutskaya, A. A. Korneev) aimed at identifying orientations in difficult situations of providing assistance. Evidently, there are four types of attitudes towards helping behaviour based on the selection of the altruistic attitude components and their correlation. The article reveals peculiar ways in which the individual's attitude towards helping behaviour influences the regulation of orientations in difficult situations of providing assistance. Thus, the attitude towards the "true altruism" determines rapprochement with difficult situations of providing assistance in order to obtain positive emotions and self-improvement. "Pragmatic-assistance attitude" causes rapprochement with difficult situations of providing assistance in order to obtain benefits. "Avoiding-helping-others attitude" determines episodic rapprochement with difficult situations of providing assistance in order to comply with pro-social norms, and "inactive-egocentrism attitude" causes distancing from difficult situations of providing assistance in order to conserve the resources. The theoretical value of the study is determined by enriching the dispositional concept of V. A. Yadov, whereas in the applied aspect, the results of the study can be used in practice of a psychologist in order to form a helping personality behaviour in socially significant fields of activity.

Keywords: helping behaviour, altruism, altruistic attitude, type of an attitude towards helping behaviour, orientations in difficult situations

For citation: Leonova E. N. Orientations in difficult situations of providing assistance according to the type of the individual's attitudes towards helping behaviour. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 24–34 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-24-34>

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

Введение

В современном социальном пространстве актуальность изучения помогающего поведения связана, с одной стороны, с увеличением количества стрессовых социальных изменений в обществе и субъективно трудных ситуаций в повседневной жизни, а с другой – со снижением социальности активности личности, когда на доминирующие позиции выходит социальная активность, направленная на удовлетворение собственных интересов и потребностей [1–5].

В социальной психологии помогающее поведение рассматривается как разновидность просоциального поведения. Однако, как отмечают авторы [6], существует проблема соотношения понятий «просоциальное поведение», «помогающее поведение» и «альтруизм». На основе выделения уровней социального взаимодействия личности помогающее поведение

определяется как межличностное просоциальное поведение с неравенством сторон, когда один человек оказывает помощь, а другой ее получает, когда к групповому уровню просоциального поведения относятся волонтерство, гражданское поведение и кооперация [7]. Помогающее поведение возможно на основе мотивации как альтруистической с конечной целью оказания помощи другому, не предполагающей прямой выгоды для себя, так и эгоистической – с целью получения материальной / нематериальной выгоды, при этом альтруизм и эгоизм являются мотивационными состояниями [8]. Авторы современных исследований просоциального поведения выделяют не эгоистическую, а эгоцентрическую мотивацию, при которой личность в ходе социального взаимодействия сосредоточена только на собственных потребностях без учета мотивов и потребностей других людей и общества в целом [9–12].



Теоретический анализ исследований ситуационных и личностных факторов помогающего поведения выявил закономерности принятия решения об оказании помощи, связанные с длительностью ситуации оказания помощи (разовые или постоянные поведенческие акты помощи) [13–16], уровнем социального окружения личности (оказание помощи родственникам или незнакомым людям) [17, 18], рассогласованием в мотивационно-потребностной сфере и реальным помогающим поведением [19–21], альтруистической направленностью личности [22–24]. С учетом ситуационных факторов, влияющих на всех участников социального взаимодействия, респонденты с выраженной альтруистической направленностью личности с большей готовностью оказывают помощь даже в трудных ситуациях [25]. Выявленные закономерности принятия решения об оказании помощи делают возможным рассмотрение помогающего поведения на основе диспозиционной концепции саморегуляции и прогнозирования социального поведения личности В. А. Ядова [26].

Помогающее поведение личности детерминировано целостной структурой диспозиционных образований, соответственно актуализирующихся в социальных ситуациях оказания помощи. При рассмотрении альтруистической установки в качестве диспозиционного образования третьего уровня иерархии становится возможным прогнозирование помогающего поведения. В исследовании под альтруистической установкой понимается социальная установка личности, которая актуализируется в межличностной ситуации оказания помощи другому, имеет сложную структуру (включает эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты) и устойчива в направленности интересов личности по оказанию помощи, что выражается в серии регулярных поступков по оказанию бескорыстной помощи. Ввиду того что оказание помощи возможно на основе эгоистической (эгоцентрической) мотивации, требуется выделение в альтруистической установке компонентов, первый из которых связан с оказанием помощи, а второй – с бескорыстным просоциальным поведением. Тогда на основе соотношения компонентов альтруистической установки становится возможным выделение типов установки на помогающее поведение, детерминирующих помогающее поведение и определяющихся на основе соотношения дихотомических социальных установок помогающего поведения «установка на помощь другим – установка на бездействие по отношению к другим» и «установка на бескорыстное просоциальное поведение – установка на эгоцентрическое просоциальное поведение».

Согласно диспозиционной концепции социальные установки являются регуляторами социального поведения в стрессовой ситуации, когда происходит изменение условий деятельности и для прогнозирования помогающего поведения личности в трудных ситуациях оказания помощи важным становится выявление различий в выраженности ориентаций в трудных ситуациях оказания помощи в зависимости от типа установки личности на помогающее поведение. Под ориентациями в трудных ситуациях понимается система взаимосвязанных когнитивных, эмоциональных и мотивационных компонентов, определяющих направленность усилий человека в ситуациях достижения значимой трудной цели [27].

Таким образом, проблемой исследования является социально-психологическая детерминация помогающего поведения в трудных ситуациях оказания помощи. Альтруистическая установка рассматривается как диспозиционное образование помогающего поведения, а на основе соотношения ее компонентов выделяются типы установки личности на помогающее поведение, которые вносят вклад в регуляцию помогающего поведения в трудных ситуациях.

Цель эмпирического исследования – выявление различий в выраженности ориентаций в трудных ситуациях оказания помощи в зависимости от типа установки личности на помогающее поведение. *Гипотезой* исследования выступило предположение, что установка личности на помогающее поведение участвует в регуляции ориентаций на сближение и дистанцирование от трудных ситуаций оказания помощи.

Материалы

Участники исследования. В исследовании приняло участие 260 человек, завершающих обучение по программам специалитета и ординатуры Ижевской государственной медицинской академии, из них 70% (182 чел.) женщин и 30% мужчин (78 чел.) в возрасте от 22 до 55 лет ($M_e = 25$; IQR [24, 26]). Выпускники медицинского вуза в исследовании представлены как субъекты со сформированной установкой на помогающее поведение за счет учебно-профессиональной и профессиональной помогающей деятельности.

Методы. Теоретические методы исследования – анализ, обобщение, интерпретация теоретико-эмпирических исследований отечественной и зарубежной психологии, моделирование изучаемых социально-психологических феноменов. Из эмпирических методов – психодиагностический метод с использованием методического комплекса исследования.



Методика. С помощью опросника «Методика измерения альтруистических установок» М. И. Ясина [28] у респондентов фиксировалась установка на альтруизм как стремление приносить пользу и оказывать помощь другим. Для этого они оценивали 23 утверждения по шкале Ликерта (от -3 – «совсем, категорически не верно» до 3 – «абсолютно верно»). Опросник использовался для факторизации данных с целью выявления компонентов альтруистической установки.

Для измерения у респондентов ориентаций в трудных ситуациях применен опросник «Типы ориентаций в трудных ситуациях» Е. В. Битюцкой и А. А. Корнеева [29, 30], который позволил выявить направленность усилий на сближение или дистанцирование от трудных ситуаций. Респонденты оценивали 76 утверждений, объединенных в 38 пар, по шкале Ликерта (от 0 – «реже всего» до 3 – «чаще всего»). Подсчет показателя каждой ориентации в трудных ситуациях производился путем нахождения среднего значения по шкале.

Методы обработки данных. Для выявления компонентов альтруистической установки использовался эксплораторный факторный анализ. На основе выявленных факторов альтруистической установки произведен кластерный анализ методом *k*-средних, позволивший выявить респондентов с разным типом установки на помогающее поведение. Для выявления различий в выраженности ориентации в трудных ситуациях оказания помощи у респондентов с разным типом установки на помогающее поведение применен однофакторный дисперсионный анализ с апостериорными попарными сравнениями групп. Величина эффекта для выявленных различий по результатам дисперсионного анализа оценивалась с помощью эта-квадрат (η^2), для апостериорных попарных сравнений – *d*-Коэна (d_{Cohen}). Статистическая обработка данных проводилась в среде разработки RStudio 1.4.1717 с использованием дополнительных пакетов psych 2.1.9, GPArotation 2014.11-1, FactoMineR 2.4, factoextra 1.0.7, NbClust 3.0.

Результаты и их обсуждение

Для выявления компонентов альтруистической установки использовался эксплораторный факторный анализ (ЭФА) утверждений опросника «Методика измерения альтруистических установок» М. И. Ясина, применен метод максимального правдоподобия, вращение выделенных факторов реализовано методом промакс с нормализацией Кайзера. В итоговое факторное решение вошло 16 утверждений без использова-

ния шкалы лжи и пунктов утверждений 16 и 22. Критерий сферичности Бартлетта ($\chi^2 = 1009,139$, $df = 120$, $p < 0,001$) свидетельствует о приемлемости данных для факторизации, а величина КМО = 0,8 – о высокой адекватности выборки для использования факторного анализа. Количество факторов определялось методом параллельного анализа Хорна. По результатам ЭФА выявлено два компонента альтруистической установки (табл. 1).

Фактор 1 интерпретирован с учетом изменения знака фактора на основе психологического наполнения и средних значений утверждения опросника. Фактор 1 назван *установкой на помощь другим* ($\alpha = 0,78$) и отражает отношение к помощи другим как ценности, готовность и желание тратить силы и время на помощь другим, получая от этого удовлетворение, уверенность в том, что помощь когда-то вернется в ответ. Дихотомическим компонентом альтруистической установки к фактору 1 является *установка на бездействие по отношению к другим*.

Фактор 2 назван *установкой на эгоцентрическое просоциальное поведение* ($\alpha = 0,73$) и отражает поиск личной материальной и / или нематериальной выгоды от оказания помощи и нежелание помогать другим людям «просто так». Выявленный фактор является дихотомическим компонентом альтруистической установки, для которой будет характерна *установка на бескорыстное просоциальное поведение*.

Выявленные компоненты альтруистической установки позволили провести эмпирическую типологию установок на помогающее поведение. В качестве переменных для кластеризации методом *k*-средних были выбраны значения факторов, вычисленные методом регрессии в ходе ЭФА и представленные в *z*-баллах. На основе компонентов альтруистической установки было выделено 4 кластера (сумма квадратов кластеров 71,8%), результаты представлены на рис. 1, значения центроидов кластеров – в табл. 2.

Кластер 1 назван *«Истинный альтруизм»*. В него вошли 28% респондентов (73 чел.), у которых выражены компоненты альтруистической установки – установка на помощь другим и установка на бескорыстное просоциальное поведение. Респонденты демонстрируют готовность оказания помощи другим без учета личных материальных и / или нематериальных выгод, возможно, даже не допуская мысли о выгоде от помощи другим.

Кластер 2 назван *«Избегание помощи другим»*, в него вошли 32% респондентов (83 чел.), у которых выражены компоненты альтруистической установки – установка на бездействие по отношению к другим и установка на бескорыстное



Таблица 1 / Table 1

**Результаты факторного анализа утверждений опросника
«Методика измерения альтруистических установок» М. И. Ясина (N = 260)
Results of Factor Analysis of Statements in Questionnaire
“Methodology for Measuring Altruistic Attitudes” M. I. Yasina (N = 260)**

Утверждение	Фактор 1	Фактор 2	h ²	com
9. Помогать другим людям, как правило, дело бесполезное	0,69	0,05	0,50	1,0
7. Тратить свое время и силы на помощь другим не имеет смысла: вряд ли они ответят тебе тем же	0,62	0,05	0,42	1,0
3. Я не люблю помогать другим: пусть сами о себе позаботятся	0,59	0,14	0,44	1,1
21. Я не верю в то, что в случае беды хоть кто-то придет мне на помощь	0,57	-0,09	0,28	1,0
20. Люди достаточно добры по своей природе, и если я окажусь в беде, то кто-то мне все же поможет	-0,51	0,15	0,22	1,2
19. Увидев на улице несчастный случай, я пройду мимо, это не мое дело	0,45	-0,01	0,20	1,0
6. Помогать другим людям — большая радость	-0,43	-0,16	0,27	1,3
8. Я придерживаюсь принципа: “Помоги другому, и добро к тебе вернется”	-0,40	-0,02	0,17	1,0
12. В мире есть масса дел, которые стоит выполнять совершенно бескорыстно	-0,37	-0,20	0,25	1,6
4. Если я вижу физические страдания другого (например, рану), я стараюсь чем-то помочь	-0,35	-0,08	0,15	1,1
10. Мне бы хотелось иметь условия для того, чтобы приносить пользу людям	-0,35	0,13	0,10	1,3
5. Прежде чем взяться за какую-либо работу, я спрашиваю, сколько за это заплатят	-0,16	0,73	0,46	1,1
15. Если мне предлагают что-то сделать на общественных началах, я задумываюсь, а что мне это даст	-0,08	0,67	0,41	1,0
18. Я часто сперва берусь выполнить какую-то работу и не спрашиваю, какую выгоду это принесет лично мне	0,01	-0,66	0,43	1,0
11. Я считаю, что всякая работа должна оплачиваться, иначе не стоит ее предлагать	-0,01	0,53	0,28	1,0
17. Если мне предлагают что-то сделать на общественных началах, я обычно отказываюсь	0,20	0,41	0,28	1,5
Сумма квадратов нагрузок	2,82	2,03		
Доля дисперсии	0,18	0,13		
Наполненная доля дисперсии	0,18	0,30		

Примечание. h² – общности, com – сложность.
Note. h² – generalities, com – complexity.

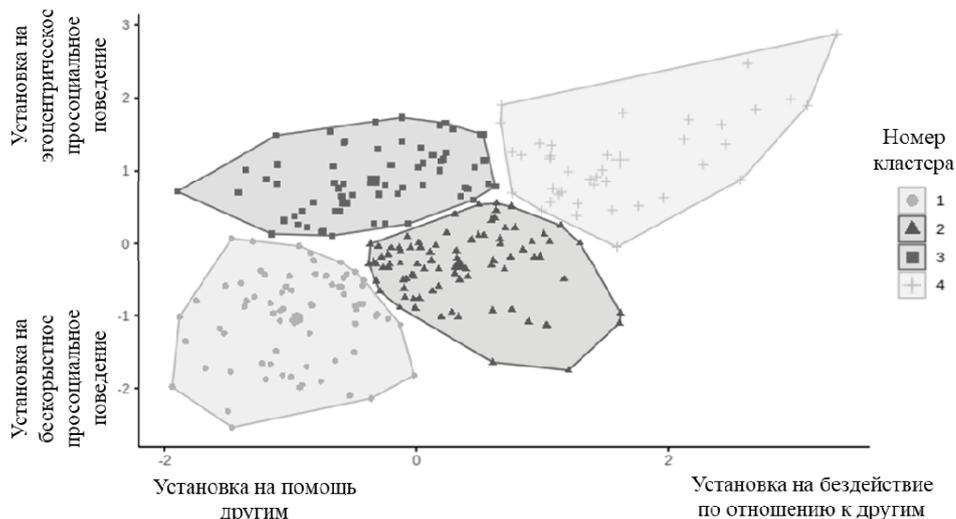


Рис. 1. Кластеры на основе компонентов альтруистической установки
Fig. 1. Clusters Based on Components of Altruistic Attitude



Таблица 2 / Table 2

Центроиды кластеров на основе компонентов альтруистической установки (N = 260)
Cluster centroids based on components of altruistic attitude (N = 260)

Переменная	Кластер 1 (n = 73)	Кластер 2 (n = 83)	Кластер 3 (n = 65)	Кластер 4 (n = 39)
Установка на помощь другим – установка на бездействие по отношению к другим	-0,85	0,31	-0,31	1,46
Установка на бескорыстное просоциальное поведение – установка на эгоцентрическое просоциальное поведение	-0,92	-0,27	0,77	1,02

просоциальное поведение. Для них характерно эпизодическое оказание помощи, основанное на социально усвоенных нормах просоциального поведения, при этом у респондентов не наблюдается ни выраженного желания помогать другим, ни ориентации на выгоду от оказания помощи.

Кластер 3 назван «Прагматичная помощь», в него вошли 25% респондентов (65 чел.), у которых выражены компоненты альтруистической установки – установка на помощь другим и установка на эгоцентрическое просоциальное поведение. Респонденты готовы помогать другим, но только в ситуациях получения личных материальных и / или нематериальных выгод от оказанной помощи.

Кластер 4 назван «Бездействующий эгоцентризм». В него вошли 15% респондентов (39 чел.), у которых выражены компоненты альтруистической установки – установка на бездействие по отношению к другим и установка на эгоцентрическое просоциальное поведение. Для них характерна сосредоточенность на личных потребностях и уровне комфорта, в ситуации оказания помощи респонденты могут проявлять бездействие по отношению к другим.

Таким образом, на основе выделения компонентов альтруистической установки выделены типы установки на помогающее поведение. Это

согласуется с результатами других исследований, в которых помощь может оказываться на основе личных выгод для удовлетворения эгоцентрических потребностей [31–33], что подтверждает существование типов установки на помогающее поведение и компоненты альтруистической установки.

Для выявления различий в выраженности ориентаций в трудных ситуациях оказания помощи у респондентов с разным типом установки на помогающее поведение применен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) с апостериорными попарными сравнениями групп с коррекцией Тьюки.

Выявлены достоверные различия в выраженности ориентаций в трудных ситуациях оказания помощи у респондентов с разным типом установки на помогающее поведение: бездействие $F(3,255) = 6,23, p < 0,001, \eta^2 = 0,07$; тщательность $F(3,255) = 6,01, p < 0,001, \eta^2 = 0,07$; драйв $F(3,255) = 5,21, p = 0,002, \eta^2 = 0,06$; ориентации на возможности $F(3,255) = 5,00, p = 0,002, \eta^2 = 0,06$.

Апостериорное попарное сравнение групп выявило достоверные различия в выраженности ориентаций в трудных ситуациях оказания помощи у респондентов с разным типом установки на помогающее поведение (табл. 3). Однако

Таблица 3 / Table 3

Различия в выраженности ориентаций в трудных ситуациях оказания помощи у респондентов с разным типом установки на помогающее поведение (N = 260)
Differences in orientation manifestation in difficult situations of providing assistance among respondents with different types of attitudes to helping behaviour (N = 260)

Тип установки на помогающее поведение	Тип установки на помогающее поведение	Ориентация в трудных ситуациях	t	d _{cohen}	p _{Tukey}
Кластер 1 «Истинный альтруизм»	Кластер 2 «Избегание помощи другим»	Драйв	3,45	0,57	0,004
		Тщательность	4,19	0,79	< 0,001
	Кластер 4 «Бездействующий эгоцентризм»	Бездействие	-4,14	-0,78	< 0,001
Кластер 2 «Избегание помощи другим»	Кластер 3 «Прагматичная помощь»	Драйв	2,94	0,56	0,019
		Ориентация на возможности	-3,38	-0,56	0,005
	Кластер 4 «Бездействующий эгоцентризм»	Бездействие	-3,40	-0,70	0,004
Кластер 3 «Прагматичная помощь»	Кластер 4 «Бездействующий эгоцентризм»	Тщательность	3,17	0,64	0,009
		Ориентация на возможности	3,18	0,68	0,009
			2,89	0,58	0,022



у респондентов с типами установки на помогающее поведение «Истинный альтруизм» и «Прагматичная помощь» не выявлено достоверных различий в выраженности ориентации в трудных ситуациях оказания помощи.

На основе выявленных различий в выраженности ориентаций в трудных ситуациях оказания помощи у респондентов с разным типом установки на помогающее поведение показано, что регуляция помогающего поведения в труд-

ных ситуациях оказания помощи обусловлена соотношением компонентов альтруистической установки (рис. 2). Так, с увеличением показателя установки на эгоцентрическое просоциальное поведение у респондентов с разным типом установки на помогающее поведение возрастает выраженность ориентации на бездействие (сохранение ресурсов) и снижается тщательность (ориентация на высокую трудоемкость) в трудных ситуациях оказания помощи.

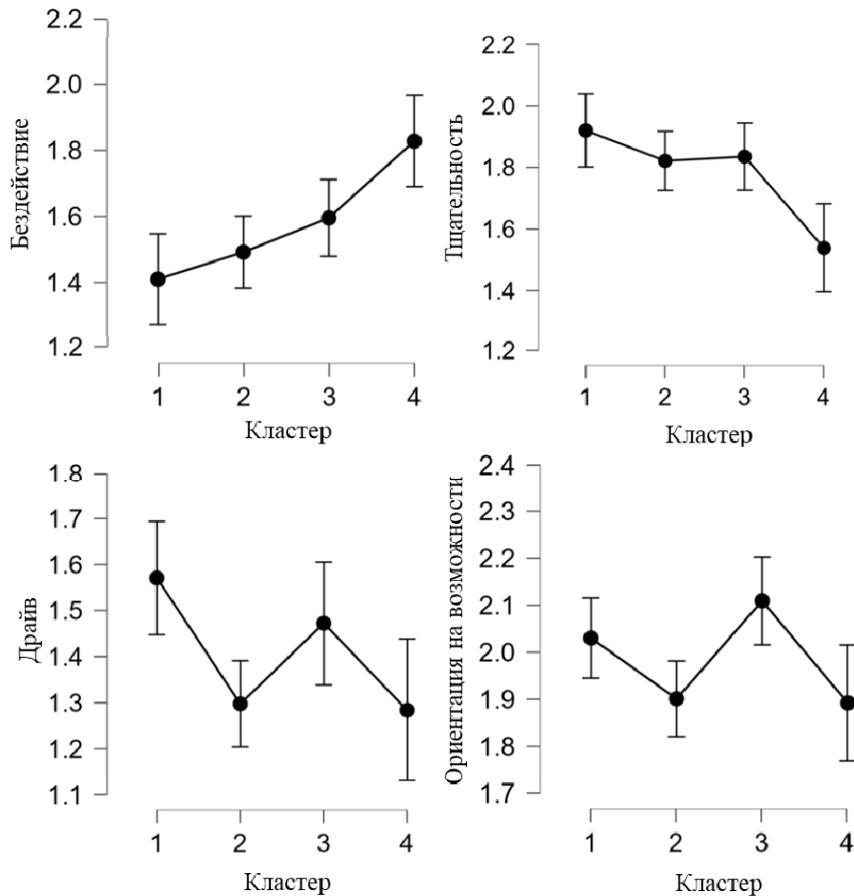


Рис. 2. Выраженность ориентаций в трудных ситуациях оказания помощи у респондентов с разным типом установки на помогающее поведение

Fig. 2. Orientation manifestation in difficult situations of providing assistance among respondents with different types of attitudes to helping behaviour

Респонденты с типом установки на *бездействующий эгоцентризм*, если сравнивать с респондентами с типом установки на истинный альтруизм и прагматичную помощь, в трудных ситуациях оказания помощи ориентированы на бездействие для сохранения ресурсов, а также в сравнении с респондентами других типов для них характерна меньшая выраженность ориентации на тщательность. Выявленные особенности ориентации в трудных ситуациях оказания помощи свидетельствуют о снижении значимости

трудной ситуации оказания помощи, низкой готовности к решению трудных задач, когда необходимы дополнительные усилия, выраженной склонности к перекладыванию ответственности на других в разрешении трудных ситуаций и / или некачественному выполнению необходимого объема работы с целью сохранения ресурсов.

Респонденты с типом установки на *бездействующий эгоцентризм* и избегание помощи другим, если сравнивать с респондентами с типом установки на истинный альтруизм, не стремятся



к преодолению трудных ситуаций оказания помощи и не получают позитивных эмоций и удовольствия от помогающей деятельности. При сравнении с респондентами с типом установки на прагматичную помощь они не видят в трудной ситуации оказания помощи возможности для использования ресурсного потенциала и менее готовы к взаимодействию с социальным окружением для эффективного решения трудных задач по оказанию помощи.

Однако респонденты с типом установки на избегание помощи другим в сравнении с респондентами с типом установки на бездействующий эгоцентризм меньше ориентированы на бездействие и больше – на тщательность. Они демонстрируют эпизодическую готовность к оказанию помощи в трудных ситуациях и решению трудных задач с дополнительной затратой усилий, но ввиду соблюдения просоциальных норм оказания помощи, обусловленных установкой на бескорыстное просоциальное поведение.

Для респондентов с типом установки на прагматичную помощь, по сравнению с респондентами с типом установки на бездействующий эгоцентризм и избегание помощи другим, характерна большая выраженность ориентации на возможности. В трудной ситуации оказания помощи им свойственны анализ средств и моделирование условий для достижения результата, при которых эффективность оказания помощи в трудных ситуациях означает максимальный результат при оптимальных усилиях и выборе оптимальных трудностей, соответствующих их личным материальным и / или нематериальным целям. На основании средних значений показателя ориентации на бездействие в трудных ситуациях выявлено, что респонденты данного типа могут проявлять пассивность в ситуациях оказания помощи другим, осознавая отсутствие выгоды от этого. Респондентам с типом установки на прагматичную помощь решение об оказании помощи в трудной ситуации связано с получением материальной и / или нематериальной выгоды, ради чего они готовы к активному взаимодействию с социальным окружением.

У респондентов с типом установки на *истинный альтруизм*, если сравнить с респондентами с типом установки на бездействующий эгоцентризм и избегание помощи другим, оказание помощи в трудных ситуациях вызывает позитивные эмоции и доставляет удовольствие. Они готовы активно реагировать и включаться в решение трудных задач по оказанию помощи, демонстрируя планомерный копинг и фокусируясь на позитивных аспектах трудной ситуации.

Таким образом, выявленные достоверные различия в выраженности ориентаций в трудных

ситуациях оказания помощи в зависимости от типа установки личности на помогающее поведение свидетельствуют, что установка личности на помогающее поведение участвует в регуляции ориентаций на сближение и дистанцирование от трудных ситуаций оказания помощи.

Выводы

Исследование обогащает диспозиционную концепцию саморегуляции и прогнозирования социального поведения личности за счет выявления компонентов альтруистической установки, на основе которых построена типология установок помогающего поведения. К компонентам альтруистической установки личности отнесены установка на помощь другим – установка на бездействие по отношению к другим и установка на бескорыстное просоциальное поведение – установка на эгоцентрическое просоциальное поведение.

Определены четыре типа установки личности на помогающее поведение – истинный альтруизм, избегание помощи другим, прагматичная помощь и бездействующий эгоцентризм. У каждого типа установки на помогающее поведение существуют различия в выраженности ориентаций в трудных ситуациях оказания помощи, на основании которых строится прогноз помогающего поведения личности в таких ситуациях. Установка на истинный альтруизм ориентирует: на сближение с трудными ситуациями оказания помощи для получения позитивных эмоций и возможность самосовершенствования; на прагматичную помощь с затратой оптимальных усилий в трудной ситуации оказания помощи для получения выгоды; на избегание помощи другим – эпизодическую помощь в трудных ситуациях оказания помощи – для соблюдения просоциальных норм; на бездействующий эгоцентризм – дистанцирование от трудных ситуаций и минимизацию усилий по оказанию помощи другим для сохранения ресурсов.

Выявленные различия ориентаций в трудных ситуациях оказания помощи в зависимости от типа установки личности на помогающее поведение свидетельствуют о сложной регуляции совладающего поведения в трудных ситуациях и существовании различий в ресурсном потенциале, что представляется перспективным для исследования.

Библиографический список

1. Психология социальной активности молодежи / под ред. Р. М. Шамянова. М. : Перо, 2020. 200 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44521792> (дата обращения: 26.10.2021).



2. Шамионов Р. М. Соотношение социальной активности и удовлетворенности базовых психологических потребностей, субъективного благополучия и социальной фрустрированности молодежи // СПЖ. 2020. № 77. С. 176–195. DOI: 10.17223/17267080/77/9
3. Григорьева М. В. Специфика форм социальной активности личности и групп в зависимости от социально-демографических характеристик и уровня образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 8. С. 48–52. DOI: 10.24158/spp.2020.8.8
4. Бочарова Е. Е. Структурная организация регулятивных факторов различных форм социальной активности молодежи // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 28, вып. 4. С. 383–389.
5. Арендачук И. В. Динамика ценностно-смысловых характеристик социальной активности современной молодежи // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 3. С. 287–307. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-287-307
6. Pfattheicher S., Nielsen Y. A., Thielmann I. Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions // Current Opinion in Psychology. 2021. Vol. 44. P. 124–129. DOI: 10.1016/j.copsyc.2021.08.021
7. Казанцева Т. В., Марарица Л. В., Ерицян К. Ю. Теоретические модели просоциального поведения в сфере здоровья // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2018. № 187. С. 146–159.
8. Batson C. D. Empathy-induced altruistic motivation // Prosocial Motives, Emotions, and Behavior: The Better Angels of Our Nature / ed. by M. Mikulincer, P. R. Shaver. Washington, DC: American Psychological Association, 2010. P. 15–35. DOI: 10.1037/12061-001
9. Марарица Л. В., Казанцева Т. В., Почебут Л. Г., Свенцицкий А. Л. Альтруистическое инвестирование как нетворкинг-стратегия личности: разработка шкалы и проверка конструктивной валидности // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 3. С. 157–176. DOI: 10.17759/sps.2019100310
10. Смык Ю. В., Кудрявцева А. А. Социальные установки юношей и девушек в отношении просоциального поведения // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 4. С. 51. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/26PSMN419.pdf> (дата обращения: 26.10.2021).
11. Воронова Т. А. Установки альтруизма и эгоизма в структуре личности в юношеском возрасте // Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты : сб. тр. II Междунар. науч.-практ. конф. (Ереван, 25–26 октября 2019 г.). Ереван : Издательство Российско-Армянского университета, 2020. С. 165–171.
12. Raine A., Uh S. The Selfishness Questionnaire: Egocentric, Adaptive, and Pathological Forms of Selfishness // Journal of Personality Assessment. 2018. Vol. 101, iss. 5. P. 503–514. DOI: 10.1080/00223891.2018.1455692
13. Ковалева Ю. В. Психологические характеристики ситуации оказания помощи // Психология в современном развивающемся мире: теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под науч. ред. Е. Ф. Яценко, В. Д. Иванова. Челябинск : ЮУрГУ, 2012. С. 111–115.
14. Schroeder D. A., Graziano W. G. The Field of Prosocial Behavior: An Introduction and Overview // The Oxford Handbook of Prosocial Behavior / ed. by D. A. Schroeder, W. G. Graziano. Oxford : Oxford University Press, 2015. P. 3–34. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195399813.013.32
15. Свенцицкий А. Л., Кузнецова И. В. Социально-психологический круг общения личности в ситуациях помогающего поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2015. Вып. 4. С. 82–92.
16. Poepsel D. L., Schroeder D. A. Helping and Prosocial Behavior // HKU PSYC2020, Fundamentals of Social Psychology. Noba Textbook Series: Psychology / eds. R. Biswas-Diener, E. Diener. Champaign, IL : DEF Publishers, 2018. P. 141–158.
17. Stewart-Williams S. Altruism among kin vs. nonkin: Effects of cost of help and reciprocal exchange // Evolution and Human Behavior. 2007. Vol. 28, iss. 3. P. 193–198. DOI: 10.1016/j.evolhumbehav.2007.01.002
18. Knafo A., Israel S. Genetic and environmental influences on prosocial behavior // Prosocial Motives, Emotions, and Behavior / ed. by M. Mikulincer, P. Shaver. Washington, DC : American Psychological Association, 2010. P. 149–167. DOI: 10.1037/12061-008
19. Dovidio J. F., Penner L. A. Helping and altruism // International Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes / eds. G. J. Fletcher, M. S. Clark. Oxford : Blackwell Publishing Ltd., 2001. P. 162–195. DOI: 10.1002/9780470998557.ch7
20. Гриценко В. В., Ковалева Ю. В. Связь ценностей культуры с нормами и типами просоциального поведения русских и белорусов // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 56–67.
21. Недошивина М. А. Ценностные ориентации и стремление к аффилиации с группой как детерминанты альтруистического поведения // Научное мнение. 2019. № 3. С. 99–106. DOI: 10.25807/RVN.22224378.2019.3.99.106
22. Моисеева А. А. Использование пословиц и поговорок русского народа в психологической науке // Вестн. НовГУ. 2014. № 77. С. 230–232.
23. Недошивина М. А. Эффект социального доказательства и альтруистическая направленность личности как факторы просоциального поведения // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2019. № 194. С. 230–241.
24. Антилогова Л. Н., Ражина Н. Ю. Интеллект и альтруистическая направленность личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 4 (71). С. 29–34. DOI: 10.24411/1999-6241-2017-00057
25. Недошивина М. А. Ситуационные факторы альтруистического поведения // Человеческий капитал. 2019. № 6 (126). С. 87–96. DOI: 10.25629/НС.2019.06.09



26. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности : Диспозиционная концепция. 2-е расшир. изд. М. : ЦСПиМ, 2013. 376 с.
27. Битюцкая Е. В. Типы ориентаций в трудных ситуациях // Вопросы психологии. 2018. № 5. С. 41–53.
28. Ясин М. И. Методика измерения альтруистических установок // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 1. С. 77–85. DOI: 10.31857/S020595920007898-3
29. Битюцкая Е. В., Корнеев А. А. Диагностика факторов копинга: апробация опросника «Типы ориентаций в трудных ситуациях» // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 1. С. 97–111. DOI: 10.31857/S020595920007902-8
30. Битюцкая Е. В., Корнеев А. А. Диагностика восприятия жизненных трудностей: ситуационный опросник «Типы ориентаций в трудной ситуации» // Вестник Московского государственного областного университета. 2020. № 4. С. 141–163. DOI: 10.18384/2224-0209-2020-4-1047
31. Eisenberg N., Eggum N. D. Empathic Responding: Sympathy and Personal Distress // *The Social Neuroscience of Empathy* / eds. J. Decety, W. Ickes. Cambridge, MA : MIT Press, 2009. P. 71–83. DOI: 10.7551/mitpress/9780262012973.003.0007
32. Hart W., Tortoriello G. K., Richardson K. Feeling good about oneself heightens, not hinders, the goodness in narcissism // *Current Psychology*. 2018. Vol. 38, iss. 5. P. 1399–1408. DOI: 10.1007/s12144-018-9993-5
33. Palmer J. A., Tackett S. An Examination of the Dark Triad Constructs with Regard to Prosocial Behavior // *Acta Psychopathologica*. 2018. Vol. 4. P. 1–3. DOI: 10.4172/2469-6676.100161
34. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности : Диспозиционная концепция. 2-е расшир. изд. М. : ЦСПиМ, 2013. 376 с.
35. Битюцкая Е. В. Типы ориентаций в трудных ситуациях // Вопросы психологии. 2018. № 5. С. 41–53.
36. Ясин М. И. Методика измерения альтруистических установок // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 1. С. 77–85. DOI: 10.31857/S020595920007898-3
37. Битюцкая Е. В., Корнеев А. А. Диагностика факторов копинга: апробация опросника «Типы ориентаций в трудных ситуациях» // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 1. С. 97–111. DOI: 10.31857/S020595920007902-8
38. Битюцкая Е. В., Корнеев А. А. Диагностика восприятия жизненных трудностей: ситуационный опросник «Типы ориентаций в трудной ситуации» // Вестник Московского государственного областного университета. 2020. № 4. С. 141–163. DOI: 10.18384/2224-0209-2020-4-1047
39. Eisenberg N., Eggum N. D. Empathic Responding: Sympathy and Personal Distress // *The Social Neuroscience of Empathy* / eds. J. Decety, W. Ickes. Cambridge, MA : MIT Press, 2009. P. 71–83. DOI: 10.7551/mitpress/9780262012973.003.0007
40. Hart W., Tortoriello G. K., Richardson K. Feeling good about oneself heightens, not hinders, the goodness in narcissism // *Current Psychology*. 2018. Vol. 38, iss. 5. P. 1399–1408. DOI: 10.1007/s12144-018-9993-5
41. Palmer J. A., Tackett S. An Examination of the Dark Triad Constructs with Regard to Prosocial Behavior // *Acta Psychopathologica*. 2018. Vol. 4. P. 1–3. DOI: 10.4172/2469-6676.100161
42. Raine A., Uh S. The Selfishness Questionnaire: Egocentric, Adaptive, and Pathological Forms of Selfishness. *Journal of Personality Assessment*, 2018, vol. 101, iss. 5, pp. 503–514. DOI: 10.1080/00223891.2018.1455692
43. Kovaleva Y. V. Psychological characteristics of the assistance situation. In: Yashchenko E. F., Ivanova V. D., sci. eds. *Psikhologiya v sovremennom razvivayushchemsya mire: teoriya i praktika: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Psychology in the Modern Developing World : Theory and Practice : Materials of the International Scientific and Practical Conference]. Chelyabinsk, YuUrGU, 2012, pp. 111–115 (in Russian).
44. Schroeder D. A., Graziano W. G. The Field of Prosocial Behavior: An Introduction and Overview. In: Schroeder D. A., Graziano W. G., eds. *The Oxford Handbook of Prosocial Behavior*, 2015, pp. 3–34. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195399813.013.32
45. Svetsitskiy A. L., Kuznetsova I. V. Social-psychological circle of personal communications in situations of helping behavior. *Vestnik of Saint Petersburg University. Series 16. Psychology. Pedagogy*, 2015, iss. 4, pp. 82–92 (in Russian).
46. Poepsel D. L., Schroeder D. A. Helping and Prosocial Behavior. In: Biswas-Diener R., Diener E., eds. *HKU Journal of Psychology and Pedagogics*, 2018, vol. 15, no. 3, pp. 287–307 (in Russian). DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-287-307
47. Pfattheicher S., Nielsen Y. A., Thielmann I. Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions. *Current Opinion in Psychology*, 2021, vol. 44, pp. 124–129. DOI: 10.1016/j.copsyc.2021.08.021
48. Kazantseva T. V., Mararitsa L. V., Eritsyanyan K. Yu. Theoretical models of health-related of prosocial behavior. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2018, no. 187, pp. 146–159 (in Russian).
49. Batson C. D. Empathy-induced altruistic motivation. In: Mikulincer M., Shaver P. R., eds. *Prosocial Motives, Emotions, and Behavior: The Better Angels of Our Nature*. Washington, DC, American Psychological Association, 2010, pp. 15–35. DOI: 10.1037/12061-001
50. Mararitsa L. V., Kazantseva T. V., Pochebut L. G., Svetsitskiy A. L. Altruistic investment as a personal networking strategy: The development of scale and testing its constructive validity. *Social Psychology and Society*, 2019, vol. 10, no. 3, pp. 157–176 (in Russian). DOI: 10.17759/sps.2019100310
51. Smyk Iu. V., Kudryavtseva A. A. Social attitudes of boys and girls in relation to prosocial behavior. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2019, vol. 7, no. 4, pp. 51. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/26PSMN419.pdf> (accessed 26 October 2021) (in Russian).
52. Voronova T. A. Attitudes of altruism and egoism in the structure of personality in adolescence. *Problems of Personality Development in the Context of Globalization: Psychological and Pedagogical Aspects. Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference*. Erevan, Russian-Armenian University Publ., 2020, pp. 165–171 (in Russian).
53. Raine A., Uh S. The Selfishness Questionnaire: Egocentric, Adaptive, and Pathological Forms of Selfishness. *Journal of Personality Assessment*, 2018, vol. 101, iss. 5, pp. 503–514. DOI: 10.1080/00223891.2018.1455692
54. Kovaleva Y. V. Psychological characteristics of the assistance situation. In: Yashchenko E. F., Ivanova V. D., sci. eds. *Psikhologiya v sovremennom razvivayushchemsya mire: teoriya i praktika: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Psychology in the Modern Developing World : Theory and Practice : Materials of the International Scientific and Practical Conference]. Chelyabinsk, YuUrGU, 2012, pp. 111–115 (in Russian).
55. Schroeder D. A., Graziano W. G. The Field of Prosocial Behavior: An Introduction and Overview. In: Schroeder D. A., Graziano W. G., eds. *The Oxford Handbook of Prosocial Behavior*, 2015, pp. 3–34. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195399813.013.32
56. Svetsitskiy A. L., Kuznetsova I. V. Social-psychological circle of personal communications in situations of helping behavior. *Vestnik of Saint Petersburg University. Series 16. Psychology. Pedagogy*, 2015, iss. 4, pp. 82–92 (in Russian).
57. Poepsel D. L., Schroeder D. A. Helping and Prosocial Behavior. In: Biswas-Diener R., Diener E., eds. *HKU*



- PSYC2020, *Fundamentals of Social Psychology*. Noba Textbook Series: Psychology. Champaign, IL, DEF Publishers, 2018, pp. 141–158.
17. Stewart-Williams S. Altruism among kin vs. nonkin: Effects of cost of help and reciprocal exchange. *Evolution and Human Behavior*, 2007, vol. 28, iss. 3, pp. 193–198. DOI: 10.1016/j.evolhumbehav.2007.01.002
 18. Knafo A., Israel S. Genetic and environmental influences on prosocial behavior. In: Mikulincer M., Shaver P., eds. *Prosocial Motives, Emotions, and Behavior*. Washington, DC, American Psychological Association, 2010, pp. 149–167. DOI: 10.1037/12061-008
 19. Dovidio J. F., Penner L. A. Helping and Altruism. In: Fletcher G. J., Clark M. S., eds. *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. Oxford, Blackwell Publishing Ltd., 2001, pp. 162–195. DOI: 10.1002/9780470998557.ch7
 20. Grijsenko V. V., Kovaleva Y. V. Correlation of values of culture with types and standards of prosocial behavior of Russians and Byelorussians. *Psychological Journal*, 2014, vol. 35, no. 4, pp. 56–67 (in Russian).
 21. Nedoshivina M. A. Values and group affiliation tendencies as determinants of altruistic behaviour. *The Scientific Opinion*, 2019, no. 3, pp. 99–106 (in Russian). DOI: 10.25807/PBH.22224378.2019.3.99.106
 22. Moiseeva A. A. The ways of using Russian proverbs and sayings in psychological science. *Vestnik NovSU*, 2014, no. 77, pp. 230–232 (in Russian).
 23. Nedoshivina M. A. Social Proof and Altruistic Personality as Pro-Social Behaviour Elements. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2019, no. 194, pp. 230–241 (in Russian).
 24. Antilogova L. N., Razhina N. Yu. Intellect and Altruistic Orientation of a Person. *Psychopedagogy in Law Enforcement*, 2017, no. 4 (71), pp. 29–34 (in Russian). DOI: 10.24411/1999-6241-2017-00057
 25. Nedoshivina M. A. Situational factors of altruistic behaviour. *Human capital*, 2019, no. 6 (126), pp. 87–96 (in Russian). DOI: 10.25629/HC.2019.06.09
 26. Yadov V. A. *Samoregulyatsiya i prognozirovaniye social'nogo povedeniya lichnosti : Dispozitsionnaya kontseptsiya. 2-e rasshir. izd.* [Self-Regulation and Prediction of Social Behavior of a Person : A Dispositional Concept. 2nd extended ed.]. Moscow, TsSPiM Publ., 2013. 376 p. (in Russian).
 27. Bityutskaya E. V. Types of orientations in difficult situations. *Voprosy Psikhologii*, 2018, no. 5, pp. 41–53 (in Russian).
 28. Yasin M. I. Methodology for Measuring Altruistic Attitudes. *Psychological Journal*, 2020, vol. 41, no. 1, pp. 77–85 (in Russian). DOI: 10.31857/S020595920007898-3
 29. Bityutskaya E. V., Korneev A. A. Diagnostics of Coping Prerequisite: Approbation of the Questionnaire “Types of Orientations in Difficult Situations”. *Psychological Journal*, 2020, vol. 41, no. 1, pp. 97–111 (in Russian). DOI: 10.31857/S020595920007902-8
 30. Bityutskaya E. V., Korneev A. A. Diagnostics of perception of life events: The questionnaire “Types of orientations in difficult situation”. *Bulletin of Moscow State Regional University*, 2020, no. 4, pp. 141–163 (in Russian). DOI: 10.18384/2224-0209-2020-4-1047
 31. Eisenberg N., Eggum N. D. Empathic Responding: Sympathy and Personal Distress. In: Decety J., Ickes W., eds. *The Social Neuroscience of Empathy*. Cambridge, MA, MIT Press, 2009, pp. 71–83. DOI: 10.7551/mitpress/9780262012973.003.0007
 32. Hart W., Tortoriello G. K., Richardson K. Feeling good about oneself heightens, not hinders, the goodness in narcissism. *Current Psychology*, 2018, vol. 38, iss. 5, pp. 1399–1408. DOI: 10.1007/s12144-018-9993-5
 33. Palmer J. A., Tackett S. An Examination of the Dark Triad Constructs with Regard to Prosocial Behavior. *Acta Psychopathologica*, 2018, vol. 4, pp. 1–3. DOI: 10.4172/2469-6676.100161

Поступила в редакцию 03.10.2021; одобрена после рецензирования 22.11.2021; принята к публикации 09.12.2021
The article was submitted 03.10.2021; approved after reviewing 22.11.2021; accepted for publication 09.12.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 35–45
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 35–45
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-35-45>

Научная статья
УДК 316.6:159.9



Особенности ролевой идентичности подростков в зависимости от социометрического статуса

С. Б. Перевозкин, Ю. М. Перевозкина ✉

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

Перевозкин Сергей Борисович, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии и истории психологии, per_sj@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6790-4835>

Перевозкина Юлия Михайловна, доктор психологических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой практической и специальной психологии, per@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

Аннотация. Цифровизация социализации личности, ее активное включение в различные социальные сети дают возможность реализации большого количества ролей без их эффективной интеграции в ролевую структуру личности. Вместе с тем средства массовой информации часто изображают ролевые модели как важные в достижении успешного включения подростков в социальную среду. Однако за последние 10 лет количество научных работ, связанных с изучением ролевых моделей, значительно уменьшилось. Приведены доводы в пользу возрождения концептуализации ролевой модели. *Цель:* выявление особенностей ролевой идентичности и установление ее взаимосвязи с социальным статусом подростков. *Предположительно* ролевые модели являются определенными конструкциями, связанными с социальным статусом подростков. В качестве методов исследования применены социометрия Дж. Морено и стимульный материал из проективной методики «Калейдоскоп» (Ю. Б. Перевозкина, Л. В. Паншина, О. О. Андроникова, Н. В. Дмитриева). Исследование выполнено на выборке учащихся общеобразовательной школы № # г. Новосибирска в возрасте 14–15 лет, из них 55 мальчиков и 40 девочек (N = 95). Установлено, что различия в ролевой идентичности зависят от социального статуса подростка (ANOVA; $p < 0,03$). Формулируется вывод о том, что школьники, получающие значительное количество эмоциональных откликов, имеющие статус «звезда» и «предпочитаемые», успешно определяют у своих одноклассников характерные для выбранной роли экспектации. Представленные в исследовании данные о ролевом поведении подростков демонстрируют важность учета ролевого освоения относительно включенности подростка в группу и могут создать основу для повышения эффективности ролевого взаимодействия в подростковых группах. **Ключевые слова:** роль, идентичность, статус, социометрия, экспектация, подростки

Информация о вкладе каждого автора. Ю. М. Перевозкина – методология и концепция исследования, анализ полученных данных, написание текста; С. Б. Перевозкин – сбор и поиск публикаций, написание текста и его оформление.

Для цитирования: Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Особенности ролевой идентичности подростков в зависимости от социометрического статуса // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 35–45. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-35-45>

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

Article

Impact of sociometric status on adolescent role identity

S. B. Perevozkin, Yu. M. Perevozkina ✉

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

Sergey B. Perevozkin, per_sj@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6790-4835>

Yulia M. Perevozkina, per@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

Abstract. The impact of digitalization on the process of personality socialization, a person's involvement in various social networks create an opportunity for an individual to play a large number of roles without their effective integration into one's cluster of roles. At the same time, the media often highlight the importance of role patterns in facilitating successful inclusion of adolescents in the social environment. However, over the past ten years, the number of scientific papers related to the study of role patterns has decreased significantly. The article gives arguments in favor of reviving the role theory. *The research aim* is to identify the features of role identity and establish correlation between them and social statuses of adolescents. *The article hypothesizes* that role patterns are the constructions associated with the social statuses of adolescents. The research uses the following methods: "Sociometry" (Jacob Moreno) and stimulus material from the projective technique "Kaleidoscope" (Yu. B. Perevozkina, L. V. Panshina, O. O. Andronikova, N. V. Dmitrieva). The study is carried out on a sample of teenagers studying at Novosibirsk secondary school No. # aged 14 to 15; 55 of them are boys and 40 are girls (N = 95). It is established that differences in role identity depend on the social status of a teenager (ANOVA; $p < 0,03$). The article concludes that schoolchildren who receive a significant number of emotional



responses and who have the status of “star” and “preferred” successfully determine the expectations characteristic of the chosen role in their classmates. The study presents the data on how adolescents work at their roles. These data demonstrate how significant it is to take into account the way teenagers comprehend their roles, especially regarding the inclusion of a teenager in a group. The data can create an effective basis for improving the effectiveness of interaction in adolescent groups.

Keywords: role, identity, status, sociometry, expectations, adolescents

Information on authors' contribution: Yu. M. Perevozkina came up with the idea on the concept of the research and its methodology, conducted the analysis of the data obtained, wrote the text; S. B. Perevozkin carried out a literature review, wrote and edited the text.

For citation: Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M. Impact of sociometric status on adolescent role identity. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 35–45 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-35-45>

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

Введение

Высокая и все возрастающая актуальность психологических исследований относительно проблемы ролевого поведения очевидна и обусловлена рядом причин. Во-первых, общество на современном этапе развития вступило в эпоху сложных знаний и информационных потоков, предполагающих многомерные и разнокачественные репрезентации реальности. Во-вторых, цифровизация социализации личности и ее активное включение в различные социальные сети создают возможности для реализации большого количества ролей без их эффективной интеграции в ролевую структуру личности. В-третьих, включение в социальное пространство в виде ролевого поведения представляет собой процесс, происходящий в течение всей жизни индивида и объединяющий различные системы, такие как общество, культура, личность. Эти системные образования, в свою очередь, характеризуются многоуровневостью и поливариативностью, что требует применения новых приемов и средств научного познания, адекватных вызовам современной науки.

Анализ методологических положений отечественных и западных классических теорий относительно ролевого поведения демонстрирует, что в них в той или иной форме разработаны положения о видах и формах взаимоотношений индивида и социума. Так, в теории действия Т. Парсонса [1] ролевое поведение понимается как механизм, обеспечивающий интериоризацию личностью культурных образцов (символов, знаков, ценностей и пр.). В результате этого структурируются потребности личности, что способствует снижению напряжения, приобретению мастерства в реализации роли и установлению межличностных связей. В социальном бихевиоризме Дж. Мида [2] ролевое взаимодействие становится ключевым и основывается на трех основных категориях – Я, разум, общество. Общество, согласно Дж. Миду, – это организованные формы взаимодействия, которые зависят от разума и способности индивида оценивать свое Я с точки зрения обобщенного другого, осуществлять контроль своих реакций.

Эти формы сохраняются, изменяются в результате взаимодействия, зависящего от разума и Я. Сделав акцент на интеллектуальной способности человека, Дж. Мид считал, что именно разум позволяет индивиду понимать конвенциональные жесты и использовать их, чтобы понимать роль других. Задача, которую, в отличие от Дж. Мида, решает Я. Морено [3], более конкретизируется в представлении сетей экспектаций относительно конкретных ролей. В этой связи динамика ролевой концепции, с позиции Я. Морено, предполагает понимание общества как взаимосвязи ролей, которые регулируются связанными с ними экспектациями. Р. Линтон [4] еще больше углубил концептуализацию ролей, обозначив дифференциацию между статусом, ролью и личностью. В структурной ролевой теории статус, с точки зрения автора, представлен в виде совокупности обязанностей и прав. Роль предназначена для реализации статуса и обозначает его динамический аспект. Личность в определенном статусе выполняет обязанности, реализуя их в ролевом поведении. Вклад Р. Линтона в ролевую теорию и шире – в создание стройной социальной концепции состоял в том, что он способствовал разделению общества на четкие элементы и их взаимосвязи. Эти переменные можно было отделить от социальной структуры. Как отмечает Дж. Тернер [5], такое концептуальное разделение вскрывает особенности взаимосвязи этих элементов, поскольку принятие роли соотносится с интерпретацией ожиданий, связанных со статусом. В свою очередь, реализация этих экспектаций личностью осуществляется посредством роли. Вместе с тем соотношение роли и статуса часто вводит в заблуждение ученых, которые пытаются объяснить и найти место понятиям роли и статуса. Однако исходя из представленных исследований в ролевом подходе соотношение статуса и роли является довольно запутанными. В частности, Р. Линтон [4], введя понятие «статус» в ролевую теорию, пытался отграничить его от понятия «роль», заявляя, что статус предполагает совокупность прав и обязанностей, а роль обозначает их динамическое исполнение. По мнению Т. Шибутани [6], социальный статус выступает как процесс взаимодействия между субъектами,



в рамках которого личность ожидает определенного к себе отношения. В этой связи возникает закономерный вопрос, чем роль отличается от статуса. Согласно Р. Мертону [7], каждый индивид имеет так называемый статусный набор, а уже к каждому статусу прикреплен набор ролевой, который характерен для определенного индивида и реализуется в разных ситуациях. В свою очередь, роль, по мнению автора, имеет своеобразный экспектационный набор.

Таким образом, попытки авторов обозначить отношения между ролями и статусами пока не нашли ответа, который способствовал бы концептуализации этих понятий. Чтобы прояснить сложную природу статуса и статусных споров, обратимся к терминологии. Следуя общепринятому использованию, как основное значение термина «статус» понимают социальный ранг, положение в социальной иерархии [8]. Концептуальное согласие между исследователями социального статуса в значительной степени ограничивается представлением о том, что статус является позицией, отражающей иерархию в отношениях. Таким образом, авторы говорят о более высоком и более низком статусе. Первый является центральным для человека, потому что позволяет удовлетворить стремление к позитивному самоопределению. В результате обладания таким статусом индивид переживает субъективное благополучие, а также способен оказывать влияние на членов общества с более низким рейтингом.

С точки зрения Р. Тернера [9], для изучения ролевого поведения необходимо дифференцировать основные типы ролевого поведения в связи с понятиями «эмпатия» и «референтная группа». Роль может включать, а может и не включать принятия точки зрения другого как своей. Роль может быть рефлексивной, а может и не быть. Такие различия связаны с функциями роли в приобретении ценностей и с осознанием своего поведения. Автор объясняет механизмы поведения субъектов в группе, детерминированные типом ролевого поведения (импульсивные, творческие, активные, пассивные и т. д.), мотивами и установками индивидов. В процессе взаимодействия индивиды начинают образовывать новые нормы, которые могут быть предложены одним из участников. В случае если эти нормы не подхватываются большинством субъектов, на роль лидера для создания норм выбирается новый участник.

Таким образом, поведение индивида в ролевом подходе определяется экспектациями, детерминированными различными источниками и связанными с определенным социальным статусом. Среди источников выделяют социальные сценарии, что соответствует парсоновской системе культуры (культурные образцы), жесты

других и их интерпретация и экспектации аудитории, которые должны быть интериоризированы личностью в виде руководства к действию. Следовательно, тезис об обусловленности социальной структуры экспектациями лежит в основе теории ролей, которая подразумевает разнообразие ожиданий.

Однако, несмотря на многочисленные исследования в контексте ролевого подхода, существуют работы, в которых представлена критика объяснения поведения человека с позиции ролевых теорий. В частности, Дж. Джексон [10] утверждает, что ролевая теория не может адекватно объяснять сложное взаимодействие индивидов и социальных агентов. По мнению автора, понимание человеческой деятельности в рамках ролей сводит к минимуму спонтанность личности, поскольку субъекты ежедневно адаптируются и импровизируют в разных ситуациях, чтобы достичь своих целей. Еще одно критическое замечание относительно ролевой теории состоит в том, что она способствует статическому и сегментированному описанию человеческого поведения и деятельности.

В определенной степени замечания, высказанные Дж. Джексоном, отражают ограничения ролевых теорий, но вместе с тем приведем некоторые аргументы в пользу ролевого подхода в изучении личности. Безусловно, если рассматривать роли как отдельный социально-психологический феномен, они действительно будут отражать статичные и дискретные описания человеческого поведения и деятельности, что вовсе не способствует объяснению разнообразного и многовариантного поведения человека. Вместе с тем, опираясь на системный и метасистемный (постнеклассический вариант системного) подходы [11], мы предлагаем рассматривать роли как компоненты нескольких систем личности, культуры и социума [12]. Так, роли как статичные модели принадлежат к более общей системе социального, и встраиваясь в личность, становятся ее компонентами и регулируют ее поведение. При этом, с одной стороны, личностью учитываются ожидания, являющиеся элементами еще одной метасистемы – культуры – и связанные с конкретными ролями, а с другой стороны, роль наполняется индивидуальными аспектами, характерными для конкретного субъекта (темперамент, мотивация, ценности, потребности, интересы и пр.) и принадлежащими к системе личности. В этом случае, как пишет И. С. Кон [13] поведение личности становится ролевым, а роль – личностной. Кроме того, в процессе любой деятельности личность оказывается включенной в разнообразные социальные ситуации и в результате способна подобрать роль, предполагающую определенные экспектации, и реализовать ее в поведении для



удовлетворения своих потребностей. В случае если роль не соответствует социальной ситуации, индивид может перестроить программу и подобрать другую потенциальную роль, иначе его поведение может носить асоциальный характер. Именно при таком варианте роль приобретает темпоральный характер, отражающий синхроничность и диахроничность в их целостности. Вместе с тем следует отметить, что несовпадение ожиданий, потребностей роли или социальной ситуации может приводить к ролевому конфликту. Так, согласно С. Maden-Eyiusta [14], ролевые конфликты обусловлены чаще всего ролевой неоднозначностью. Результаты проведенного автором исследования показали, что ролевой конфликт отрицательно связан с принятием на себя ответственности, в то время как неоднозначность ролей отрицательно связана с индивидуальными инновациями.

Необходимо отметить, что концепт роли, с точки зрения И. С. Кона [13], занимает центральное место именно в подростковом возрасте и изучение ассимиляции ролей у подростков открывает новые горизонты в исследовании ролевого поведения личности. Это связано с особенностями подросткового возраста, которые характеризуются развитием рефлексии, позволяющей осознать собственные мотивы, потребности, качества, интересы и пр., оказывающие влияние на интеграцию роли в структуру личности [15]. В этом возрасте происходит становление самосознания – новообразования, на которое одним из первых указал Л. С. Выготский [16]. Подросток открывает свою уникальность, которая отличает его от установок родителей. Это, в свою очередь, порождает критическое отношение к ассимиляции ролей, в отличие от их имитации в детском возрасте [12]. Подросток способен проанализировать ролевые экспектации, сопоставить их со своими личностными особенностями и интернализировать роль на этих условиях. При этом он отказывается от родительских установок. Влияние на ассимиляцию подростками роли оказывают и другие факторы. Так, результаты, полученные А. Martínez-Rampliega et al. [17] при изучении влияния структуры семьи, семейного конфликта и других факторов на переживание подростками ролевого конфликта, продемонстрировали, что структура семьи значимого влияния не оказывает. В то же время враждебность и агрессивность в семье оказывали статистически значимое воздействие. Влияние индивидуалистической и коллективистской культуры на интериоризацию социальных ролей и их экспектаций было продемонстрировано в одном из недавних исследований J. Zhang et al. [18], обнаруживших, что высокая гендерная идентич-

ность в подростковом возрасте была связана с более высоким риском употребления алкоголя среди мальчиков, тогда как среди девочек такая связь не была статистически значимой. В то же время результаты исследования, проведенного F. Danioni et al. [19], показали, что мальчики с выраженной гендерной идентичностью более склонны к азартным играм, в отличие от девушек, которым это не свойственно. Эти работы позволяют сделать вывод, что сильная идентификация со своей гендерной ролью безопасна для девочек, тогда как для мальчиков оптимальной была бы умеренная гендерная идентичность. С учетом высокой включенности подростков в интернет-среду достаточно весомыми являются работы, в которых внимание сфокусировано на изучении социальных ролей в онлайн-пространстве. Анализ данных о формировании экспектаций относительно социальной роли и возможностях компьютерных технологий позволил R. D. Johnson et al. [20] сделать вывод о существовании четырех категорий таких ожиданий: 1) интеллекта; 2) социальности; 3) контроля; 4) контроля прав. Результаты также показали, что у студентов экспектации были связаны с полом, опытом работы с компьютером, а также с локусом контроля, самооценкой, невротизмом и общей компьютерной самоэффективностью. Согласно И. А. Федосеевой с соавторами [21], успешное освоение ролей обучающимися связано с эффективным включением индивида в группу и способствует его социальной адаптации. Авторами отмечается, что роли, являясь компонентами системы социального, встраиваются в систему личности, обеспечивая индивиду необходимый адаптивный потенциал.

Таким образом, несмотря на имеющиеся в литературе критические замечания относительно места теории ролей в науке [10], необходимо отметить важность изучения ролевого поведения, особенностей ассимиляции ролей в подростковом возрасте, поскольку именно в этом возрасте ребенок включается в новые социальные группы, приобретает новые социальные роли. В этой связи авторы ставят перед собой целью оценку ролевой идентичности и ее связи с социальными статусами подростков. В работе проверялись две гипотезы. *Первая гипотеза* включала предположение о том, что подростки, имеющие более высокий социометрический статус, будут более точны в оценке относительно ролевой идентичности своих одноклассников. *Вторая гипотеза* была связана с тем, что ролевая идентичность учащихся, пользующихся популярностью в классе (имеющих более высокий социометрический индекс), будет с большей долей вероятности верно определена их одноклассниками.



Материалы и методы исследования

Участники. В исследовании приняли участие 95 школьников в возрасте 14–15 лет, из них 55 мальчиков и 40 девочек. База исследования – МБОУ СОШ № # г. Новосибирска.

Методики. Применены метод социометрии (Я. Морено) и стимульный материал из проективной методики «Калейдоскоп» ((Ю. Б. Перевозкина, Л. В. Панышина, О. О. Андроникова, Н. В. Дмитриева), предназначенной для изучения ролевого профиля [22].

Дизайн исследования предполагал изучение социометрических статусов у подростков, заключающееся в том, что в одном классе учащимся предлагалось выбрать три своих одноклассника, с которыми им хотелось бы учиться в новом классе, при условии если их класс будет расформирован. Также испытуемым необходимо было выбрать три своих одноклассника, с которыми они не хотели бы учиться в новом классе, при условии если их класс будет расформирован. Затем строилась социоматрица, по которой рассчитывались социометрические индексы для каждого респондента по формуле

$$C_i = \frac{\sum_{i=1} N(R_i^- + R_i^+)}{N - 1},$$

где C_i – социометрический статус i -члена, R_i^+ – полученные i -членом положительные выборы, R_i^- – полученные i -членом отрицательные выборы, Σ – знак алгебраического суммирования числа полученных выборов i -члена, N – число участников группы.

На основании индексов каждому из подростков присваивался социометрический статус.

Затем подросткам предлагались 10 фигур – старуха, старик, мать, отец, дева, герой, ведьма, трикстер, девочка, мальчик. Из этого ряда нужно было выбрать роль, с которой подростки идентифицируют себя в большей степени, написать, что делает их похожими на эту роль (экспектации), после чего сопоставить каждого учащегося из своего класса с одной ролью и зафиксировать в специальном бланке свой выбор, а также объ-

яснение своего сопоставления в виде характеристик. Таким образом, каждый участник в итоге получал социометрический статус, собственную идентификацию с ролью, ее экспектацию, идентификацию другими его с ролью и ее экспектацию. Кроме того, проводилось обсуждение выбранных ролей и экспектаций, при этом учащиеся оценивали в один балл совпадение своего выбора роли для своего одноклассника и ролевой идентичности этого одноклассника (совпадения Я). Также респонденты рассчитывали совпадение между выбранной ими ролью и ролью, определенной им одноклассниками (совпадения другой).

Методы. Для статистической обработки результатов исследования применены частотный анализ и критерий χ^2 -Пирсона для определения сопряженности между полом, ролью и ожиданиями. Данный анализ позволяет определить сопряженность данных, представленных в номинативной шкале [23]. При этом анализируется соотношенность этих переменных в процентном соотношении. Кроме того, применялся ANOVA – однофакторный дисперсионный анализ для изучения влияния социальных статусов на оценку одноклассниками ролевой идентичности подростков. Все расчеты производились в программе STATISTICA Advanced+QC 10 for Windows Ru.

Результаты

Представленные результаты социометрических статусов подростков демонстрируют, что у большинства учащихся – статус предпочитаемых (57%), характеризующихся популярностью в группе и получающих эмоциональное одобрение большинства одноклассников (рис. 1).

Необходимо отметить, с одной стороны, значительную долю (31%) пренебрегаемых школьников, которые получили как положительный, так и отрицательный выбор. С другой стороны, отмечено оптимальное состояние межличностных отношений – не было обнаружено ни одного изгоя. И, наконец, 12% составили подростки, имеющие высокую популярность в классе.

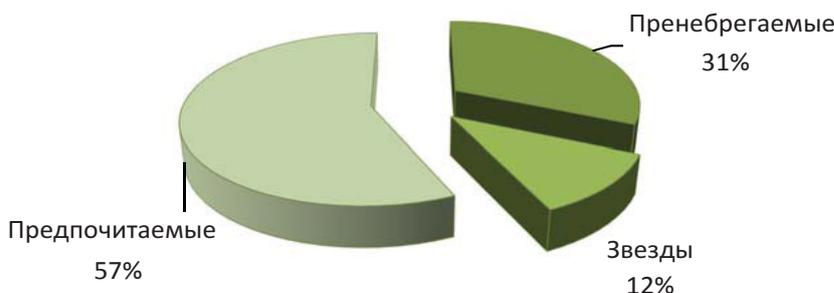


Рис. 1. Процентное распределение подростков по социометрическим статусам
Fig. 1. Percentage distribution of adolescents by sociometric statuses



Результаты ролевой идентичности отражают то, что для большинства подростков характерна идентификация с ролью, соответствующей возрастному диапазону. Так, большинством подростков выбраны роли героя (21%) и дева (32%), относящиеся к периоду молодости (рис. 2).

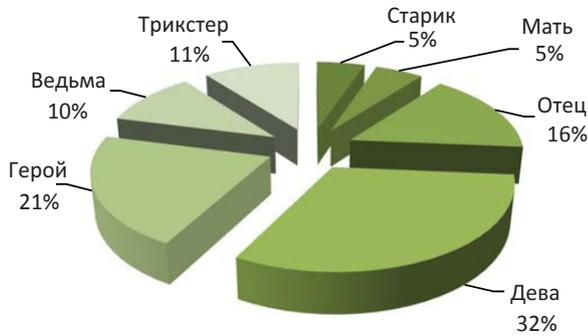


Рис. 2. Процентное распределение ролевой идентичности у подростков
Fig. 2. Percentage distribution of role identity in adolescents

При этом у большинства учащихся имеется выраженная полоролевая идентичность, так как установлена статистически значимая сопряженность ($p = 0,001$) между полом и ролевой идентичностью (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Сопряженность ролевой идентичности, пола и ожиданий у подростков
Conjugacy of role identity, gender and expectations in adolescents

Сопрягаемые переменные	χ^2 -Пирсона	Ст. св.	p
Пол и роль Я	41,61648	сс = 6	0,001
Роль Я и ожидания	121,5774	сс = 54	0,001

Примечание. χ^2 -Пирсона – критерий Пирсона; Ст. св. – степень свободы; p – уровень значимости.

Note. χ^2 -Pearson – Pearson criterion; St. sv. – degree of freedom; p – significance level.

Так, девочкам в большей степени свойственна идентификация с ролью дева (55%) (табл. 2),

характеризующейся, по данным Ю. М. Перевозкиной [12], невинностью, чистотой, эмоциональностью, подчиненностью. Данная роль связывается девочками с добротой, спокойствием и интеллектом.

Мальчики продемонстрировали ролевую идентификацию с относящейся к периоду молодости ролью героя (38%), подчиненной мотиву достижения, стремления к победе, независимости, что схоже с характеристиками «крутой» и «смелый», даваемыми детьми. Также значительная часть подростков, которые идентифицируются с ролью отца (37%), принадлежащей к периоду взрослости и предполагающей способность к руководству, защите и контролю окружающих, что вызывает у подростков ожидания, связанные с умом, силой, спокойствием.

У девочек на втором месте находится идентичность с ролевой моделью ведьмы (18%), которая характеризуется ими как независимая, красивая, умная, что совпадает с ожиданиями данной роли, отмечаемой в наших исследованиях [12]. По 9% девочек сопоставляют себя с тремя ролями – мать, отец и трикстер. С ролью матери, стремящейся к заботе о близких, оказанию помощи, в представлении респонденток связаны доброта и честность. Интересен факт обнаружения в исследовании инвертированной гендерной идентичности у девочек, которые выбрали мужские роли – отца и трикстера. Роль трикстера, по данным Ю. М. Перевозкиной, предполагает свободу от каких-либо социальных норм, спонтанность, агрессивность, получение удовольствия от жизни, лживость. В ожиданиях подростков эта роль связана с весельем. В отличие от девочек мальчики выбирали для собственной идентичности только роли, соответствующие их полу. Кроме роли трикстера подростки мужского пола выбрали роль старика (12%), символизирующую мудрость и назидательность. Эта роль в установках подростков имеет такие ожидания, как спокойствие и скука.

Таблица 2 / Table 2

Соотнесение роли и ожиданий у подростков
Correlation of roles and expectations in adolescents

Ролевая идентичность	М, %	Д, %	Ожидания	%	Ожидания	%	Ожидания	%
Старик	12	–	Спокойный	43	Скучный	31	–	–
Мать	–	9	Добрая	53	Честная	23	–	–
Отец	37	9	Умный	39	Сильный	25	Спокойный	21
Дева	–	55	Добрая	41	Спокойная	27	Умная	19
Герой	38	–	Крутой	27	Смелый	27	–	–
Ведьма	–	18	Независимая	51	Красивая	19	Умная	19
Трикстер	12	9	Веселый	71	Неадекватный	22	–	–

Примечание. М – мальчики; Д – девочки; Ожидания – ожидания, наиболее часто предлагаемые подростками.

Note. Role identity – the column shows the roles that teenagers identified with; Exp. – expectations most frequently offered by teenagers. % – percentage.



С целью изучения влияния социального статуса на способность подростков к оценке ролевой идентичности применялся однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), используемый в случае однородности дисперсий, которая установлена с помощью критерия Leven (табл. 3). В ходе дисперсионного анализа проверялась гипотеза о различиях в зависимости от социометрического статуса по параметрам совпадения ролевой

идентичности самого подростка (совпадение Я), угадывания ролевой идентичности подростка его одноклассниками (совпадения другие), и совпадения ожиданий. Группирующей переменной выступил социометрический статус, имеющий три градации: 1) звезды; 2) предпочитаемые; 3) пренебрегаемые. В качестве зависимых переменных выступили «совпадение ожиданий», «совпадения Я», «совпадения меня».

Таблица 3 / Table 3

Оценка достоверности различий в ролевой идентичности и ее определении другими и однородности дисперсий у подростков с разным социометрическим статусом
Assessment of reliability of differences in role identity and its acknowledgment by others and homogeneity of variability in adolescents with different sociometric statuses

Признаки	ANOVA		Leven	
	F	p	F	p
Совпадение ожиданий	4,91	0,011	0,846	0,447
Совпадения Я	12,60	0,000	1,362	0,284
Совпадения меня	4,02	0,024	1,339	0,290

Примечание. F – эмпирическое значение критерия Фишера, рассчитываемого в рамках ANOVA и критерия Leven; p – уровень значимости.

Note. F – empirical value of the Fisher criterion calculated within the framework of ANOVA and Leven criterium; p – significance level.

Результаты исследования демонстрируют, что идентификация роли как самого себя, так и у других зависит от социального статуса подростков ($p < 0,03$). Апостериорные сравнения (критерий LSD – критерий наименьших зна-

чимых различий) позволяют утверждать, что по всем трем параметрам различаются между собой учащиеся, имеющие статус «звезды» и «пренебрегаемых», а также «предпочитаемых» и «пренебрегаемых» ($p < 0,05$) (табл. 4).

Таблица 4 / Table 4

Оценка достоверности различий в ролевой идентичности, ожиданиях подростков и их определении другими одноклассниками с разным социометрическим статусом, баллы (критерий LSD)
Assessment of reliability of differences in role identity, expectations of adolescents and their acknowledgement by other classmates with different sociometric statuses (LSD criterion)

Группа	Совпадения Я			Совпадения меня			Совпадение ожиданий		
	{1} – M = 4,1	{2} – M = 5,0	{3} – M = 6,5	{1} – M = 4,0	{2} – M = 7,0	{3} – M = 6,0	{1} – M = 3,1	{2} – M = 6,0	{3} – M = 4,9
{1}		0,000	0,000		0,000	0,000		0,000	0,000
{2}	0,000		0,000	0,000		0,000	0,000		0,000
{3}	0,000	0,000		0,000	0,000		0,000	0,000	

Примечание. Группы подростков с разным социометрическим статусом: пренебрегаемые {1}; звезды {2}; предпочитаемые {3}; M – среднее значение в баллах по каждому параметру в каждой группе. Цифра в ячейках – уровень значимости при парном сравнении групп.

Note. Groups of teenagers with different sociometric statuses have the following designation: Neglected {1}; Stars {2}; Preferred {3}. M is the average value for each parameter in each group. The figure in the cells is the level of significance when comparing groups with each other in pairs.

Были обнаружены различия между подгруппами подростков со статусом «звезда» и «пренебрегаемые» по параметру «совпадения Я», а также «звезда» и «предпочитаемые» по всем переменным ($p < 0,001$).

Обсуждение результатов

Полученные результаты свидетельствуют о том, что подростки, имеющие статус «звезда» и «предпочитаемые», успешно определяют ролевую



идентичность своих одноклассников и характерные для выбранной роли качества, которые совпадают с теми характеристиками, которые были выбраны самим обладателем роли. При этом был обнаружен феномен оптимума, заключающийся в том, что наиболее высокие значения определения ролевой идентичности обнаруживаются на среднем уровне показателя. Иначе говоря, наиболее точный прогноз ролевой идентичности был зафиксирован в группе «предпочитаемые» ($M = 6,5$ балла), тогда как в группе «звезды» «угадывание» ролевой идентичности своих одноклассников несколько ниже ($M = 5$ баллов). Такие результаты свидетельствуют, что наиболее популярные подростки отличаются определенным эгоцентризмом, в большей степени заняты собой и меньше внимания уделяют своим одноклассникам.

В то же время учащиеся, пользующиеся в классе популярностью, чаще всего более «понятны» для своих одноклассников. Роли таких респондентов больше всего были «угаданы» другими подростками. По параметру «совпадения меня» у популярных подростков (группа «звезды») обнаружено самое высокое значение совпадений ($M = 7$ баллов). Наиболее низкие результаты демонстрируют респонденты, имеющие статус «пренебрегаемые». Им с трудом удается понять, в какой роли находится партнер по коммуникации ($M = 4,1$ балла). Кроме того, они, как правило, не включены в сам процесс коммуникации, стараются как можно меньше общаться с одноклассниками, скрытны, из-за чего их одноклассникам также сложно определить их идентификационную роль ($M = 4$ балла) и ожидания ($M = 3,1$ балла).

Наши результаты приводят к пониманию того, что наиболее популярные подростки активны в реализации своей роли и открыто проявляют себя. В то же время у подростков с проблемами в общении возникают сложности при определении ролей одноклассников и их ожиданий. Ролевую модель таких респондентов также сложно определить, поскольку они не включены в процесс коммуникации, скрытны и замкнуты, в то время как учащиеся со статусом «звезда» и «предпочитаемые» обнаруживают способность к более точной оценке ролевой идентичности своих одноклассников. Согласно А. Р. Voyer et al. [24], социометрический статус в группе может влиять на развитие способности интерпретировать намерения других подростков. Результаты исследования R. da Silva Macuch et al. [25] показали, что социометрия может быть мощным инструментом для изучения коммуникации подростков в школьной среде. Следовательно, эффективность оценки как ролевой идентичности, так и ролевых ожиданий подростков тесно связана с социальной компетентностью, выражающейся в способности занимать высокое положение в со-

циальной группе. В связи с этим можно отметить, что популярные подростки отличаются высокими развитыми навыками социальной инициации, гибкостью в интерпретации поведения сверстников и способностью эффективно реагировать на отношение сверстников.

Кроме того, необходимо отметить, что большинство подростков идентифицируют себя с соответствующей половозрастной ролью. Так, мальчики выбирали для собственной идентичности только роли, соответствующие их полу. Вместе с тем определенная часть девочек идентифицирует себя с мужскими ролями. Полученные нами данные совпадают с существующими данными относительно обретения женственной маскулинной идентичности [26]. Одновременно с этим в исследованиях Н. К. Ма [27] установлена связь между гендерными ролями и просоциальным / асоциальным поведением у подростков в возрасте 13–17 лет ($N = 505$). Автор обнаружил, что просоциальное поведение было положительно связано с гендерной идентичностью. Было выявлено, что наиболее высокая вероятность асоциального поведения прогнозируется у подростков с недифференцированной гендерной идентичностью, а на втором месте стояли подростки с выраженной маскулинностью. Это свидетельствует о значимости идентификации со своей полотилической ролью в подростковом возрасте. Кроме того, выявленные ожидания подростков относительно 10 ролевых моделей, соответствуют общественным ожиданиям [12]. Следовательно, уже в подростковом возрасте обеспечивается возможность освоения культурных и социальных знаний, связанных с ролевыми моделями.

Полученные результаты приводят к важному следствию, подтверждающему наличие культурных универсалий. В этом контексте специфицирующими чертами культуры являются чувствительность к микро- и макросреде, а неспецифицирующими – символически организованные культурные образы, традиции, ритуалы, опосредующие ролевые модели [28, 29]. Такая чувствительность доказывает наличие определенных социокультурных ожиданий, связанных с конкретной ролью, опосредованных интеграцией индивида в культурное пространство символов, традиций, норм и правил, обуславливающих успешное полоролевое функционирование индивида в социальном пространстве [30].

Несмотря на значительное разнообразие ролевых социокультурных ожиданий, необходимо отметить их связанность с ролевой моделью. Изучение убеждений и ожиданий относительно социальных ролей важно еще и потому, что они формируют индивидуальный образ личности и представление о своих ролях. В свою очередь, ролевые модели, принадлежащие, по существу, к



социальному пространству как отдельной системе, встраиваются в структуру личности в виде идеальных ролевых моделей, оказывают влияние на организацию ее ролевого поведения. Известно положение, которое раскрыто А. В. Карповым [31] в рамках метасистемного подхода, предполагающее, что в качестве компонентов самого содержания ролевой идентичности личности могут выступать, а затем занимать доминирующее положение такие образования, которые атрибутивно соответствуют не «внутреннему» содержанию субъекта, а содержанию системы социального (в нашем случае социальным ролям), которое не просто входит и влияет на ролевую идентичность личности, но во многом образует ее, составляя ее онтологическую основу. Социальное в качестве ролей представлено сущностью, в которую индивид включен. Таким образом, «внешне» представленные ролевые модели становятся внутренним содержанием личности (в превращенной – идеальной форме, т. е. в форме информационных дубликатов). Следовательно, компонентами ролевой идентичности личности являются сущности, которые исходно выступали по отношению к ней как метакомпоненты, как части другой системы, а значит, в процессе взаимодействия личности и социума обеспечивается необходимый адаптивный потенциал.

Представленные в исследовании данные относительно ролевого поведения подростков демонстрируют важность учета ролевого освоения относительно включенности подростка в группу и могут послужить основой для повышения эффективности ролевого взаимодействия в подростковых группах в целях повышения социальных статусов подростков.

Выводы

Анализ ролевой идентичности подростков и их способности к определению ролевой идентичности другого показал следующее.

1. Социометрический статус подростков тесно связан с успешностью ролевого освоения и последующей оценкой ролевых моделей у других подростков. Респонденты, имеющие более высокий социометрический статус, более эффективно включены в социальную группу. Такие подростки успешно определяют у своих одноклассников характерные для выбранной роли качества, которые совпадают с характеристиками, выбранными самим обладателем роли. Кроме того, учащиеся, пользующиеся популярностью в классе, чаще всего более «понятны» для своих одноклассников. Роли таких детей больше всего были «угаданы» подростками. В этой связи можно отметить, что популярные подростки отличаются хорошо

развитыми навыками социальной инициации, гибкостью в интерпретации поведения сверстников и способностью эффективно реагировать на отношение сверстников.

2. Социометрический статус в группе может влиять на развитие способности интерпретировать намерения других подростков. Эффективность оценки как ролевой идентичности, так и ролевых ожиданий подростков зависит от социальной компетентности, выражающейся в способности занимать высокое положение в социальной группе.

3. В качестве компонентов самого содержания ролевой идентичности личности могут выступать, а затем занимать доминирующее положение образования, которые атрибутивно соответствуют не «внутреннему» содержанию субъекта, а содержанию системы социального, которое не просто входит и влияет на ролевую идентичность личности, но во многом образует ее, составляя ее онтологическую основу.

Библиографический список

1. Парсонс Т. О структуре социального действия. М. : Академический проект, 2002. 880 с.
2. Mead G. H. The Social Self // *Interpersonal and Biological Processes*. 1978. Vol. 41, iss. 2. P. 178–182. DOI: 10.1080/00332747.1978.11023971
3. Морено Я. Л. Социометрия : Экспериментальный метод и наука об обществе / пер. с англ. М. : Академический проект, 2004. 320 с.
4. Linton R. *The Study of Man*. New York : Appleton Century Crofts, Inc., 1936. 523 p.
5. Тернер Дж. Структура социологической теории / пер. с англ. М. : Прогресс, 1985. 447 p.
6. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д : Феникс, 2002. 544 с.
7. Merton R. K. Inter marriage and the Social Structure // *Interpersonal and Biological Processes*. 2016. Vol. 3, iss. 4. P. 361–374. DOI: 10.1080/00332747.1941.11022354
8. Wolf R. Taking interaction seriously: Asymmetrical roles and the behavioral foundations of status // *European Journal of International Relations*. 2019. Vol. 25, iss. 4. P. 1186–1211. DOI: 10.1177/1354066119837338
9. Turner R. H. Role-Taking, Role Standpoint, and Reference-Group Behavior // *American Journal of Sociology*. 1956. Vol. 61, no. 4. P. 316–328.
10. Jackson J. Contemporary criticisms of role theory // *Journal of Occupational Science*. 1998. Vol. 5, iss. 2. P. 49–55. DOI: 10.1080/14427591.1998.9686433
11. Карпов А. В., Перевозкина Ю. М. Структурно-темпоральная системность ролевой социализации // *Системная психология и социология*. 2019. № 3 (31). С. 5–17. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.01
12. Перевозкина Ю. М. Субстанционально-темпоральная системность ролевой социализации личности. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2019. 306 с.



13. Кон И. С. Психология старшеклассника. М. : Просвещение, 2007. 192 с.
14. Maden-Eyiusta C. Role conflict, role ambiguity, and proactive behaviors: does flexible role orientation moderate the mediating impact of engagement? // *The International Journal of Human Resource Management*. 2021. Vol. 32, no. 13. P. 2829–2855. DOI: 10.1080/09585192.2019.1616590
15. Перевозкин С. Б., Андронникова О. О., Перевозкина Ю. М. Ролевая структура подростков в межличностном взаимодействии // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2018. Т. 8, № 1. С. 23–44. DOI: 10.15293/2226-3365.1801.02
16. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Смысл ; Эксмо, 2004. 512 с.
17. Martínez-Pampliega A., Cormenzana S., Corral S., Iraurgi I., Sanz M. Family structure, interparental conflict & adolescent symptomatology // *Journal of Family Studies*. 2021. Vol. 27, iss. 2. P. 231–246. DOI: 10.1080/13229400.2018.1536609
18. Zhang J., Zuo X., Yu C., Lian Q., Tu X., Lou C. The Association between Gender Role Attitudes and Alcohol Use among Early Adolescents in Shanghai, China // *Substance Use & Misuse*. 2021. Vol. 56, iss. 9. P. 1403–1410. DOI: 10.1080/10826084.2021.1928214
19. Danioni F., Ranieri S., Villani D. The Role of Personal Values in Gambling: A Preliminary Study with Italian Adolescents // *The Journal of Genetic Psychology*. 2020. Vol. 181, iss. 6. P. 413–426. DOI: 10.1080/00221325.2020.1790491
20. Johnson R. D., Marakas G. M., Palmer J. W. Beliefs about the social roles and capabilities of computing technology: development of the computing technology continuum of perspective // *Behaviour & Information Technology*. 2008. Vol. 27, iss. 2. P. 169–181. DOI: 10.1080/01449290600959104
21. Федосеева И. А., Перевозкина Ю. М., Гупалов М. М. Ролевая структура курсантов с разным уровнем социальной адаптации // *Перспективы науки и образования: международный электронный научный журнал*. 2019. № 3 (39). С. 356–372. DOI: 10.32744/pse.2019.3.27
22. Перевозкина Ю. М., Панышина Л. В., Андронникова О. О., Дмитриева Н. В. Новосибирский гос. пед. ун-т. Способ оценки психосоциального профиля личности. Патент на изобретение RU 2 625 284 С1. МПК А 61 М 21/00. № 2625284; Заявл. 18.02.2016; Опубл. 12.07.2017.
23. Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б. Основы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях: учеб. пособие: в 2 ч. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2014. Ч. 2. 242 с.
24. Voyer A.-P., Tessier R., Nadeau L. Sociometric status and the attribution of intentions in a sample of adolescents with cerebral palsy // *Disability and Rehabilitation*. 2017. Vol. 39, iss. 5. P. 477–482. DOI: 10.3109/09638288.2016.1147618
25. Da Silva Macuch R., Vaz H. M. The Development of Relational Competences in High School Students by Means of Sociometric Methods // *The Journal for Specialists in Group Work*. 2015. Vol. 40, iss. 2. P. 225–242. DOI: 10.1080/01933922.2015.1017066
26. Silva W. R., Lisboa T., Folle A., Cardoso L. F. Athlete's role identity: An integrative review of measurement instruments // *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*. 2020. Vol. 26, no. 1. P. 220–240. DOI: 10.1590/1517-869220202601186411
27. Ma H. K. The Relation of Gender-Role Classifications to the Prosocial and Antisocial Behavior of Chinese Adolescents // *The Journal of Genetic Psychology*. 2005. Vol. 166, iss. 2. P. 189–202. DOI: 10.3200/GNTP.166.2.189-202
28. Claes R., Hiel E., Smets J., Luca M. Socializing Hungarians in Transylvania, Romania: A case of international organizational socialization // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2006. Vol. 15, iss. 3. P. 300–321. DOI: 10.1080/13594320500441545
29. Clark P. W., Martin C. A., Bush A. J. The Effect of Role Model Influence on Adolescents' Materialism and Marketplace Knowledge // *Journal of Marketing Theory and Practice*. 2001. Vol. 9, iss. 4. P. 27–36. DOI: 10.1080/10696679.2001.11501901
30. Карпов А. В., Перевозкина Ю. М., Андронникова О. О. Темпоральная системность ролевой социализации личности // *Перспективы науки и образования: международный электронный научный журнал*. 2019. № 5 (41). С. 359–372. DOI: 10.32744/pse.2019.5.25
31. Карпов А. В. Психология сознания : Метасистемный подход. М. : РАО, 2011. 1020 с.

References

1. Parsons T. *Structura of Social Action*. New York, London, McGraw Hill, 1937. 775 p. (Russ. ed.: Parsons T. *O struktura social'nogo deystviya*. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2002. 808 p.)
2. Mead G. H. The Social Self. *Interpersonal and Biological Processes*, 1978, vol. 41, iss. 2, pp. 178–182. DOI: 10.1080/00332747.1978.11023971
3. Moreno J. L. *Sotsiometriya: Eksperimental'nyi metod i nauka ob obshchestve* [Sociometry: Experimental method and the science of society]. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2004. 320 p. (in Russian; trans. from English).
4. Linton R. *The Study of Man*. New York, Appleton Century Crofts, Inc., 1936. 523 p.
5. Turner J. H. *The Structure of Sociological Theory*. Homewood, Illinois, The Dorsey Press, 1978. 472 p. (Russ. ed.: Turner J. *Struktura sotsiologicheskoy teorii*. Moscow, Progress Publ., 1985. 447 p.)
6. Shibutani T. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social Psychology]. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 2002. 544 p. (in Russian; trans. from English).
7. Merton R. K. Inter marriage and the Social Structure. *Interpersonal and Biological Processes*, 2016, vol. 3, iss. 4, pp. 361–374. DOI: 10.1080/00332747.1941.11022354
8. Wolf R. Taking interaction seriously: Asymmetrical roles and the behavioral foundations of status. *European Journal of International Relations*, 2019, vol. 25, iss. 4, pp. 1186–1211. DOI: 10.1177/1354066119837338
9. Turner R. H. Role-Taking, Role Standpoint, and Reference-Group Behavior. *American Journal of Sociology*, 1956, vol. 61, no. 4, pp. 316–328.



10. Jackson J. Contemporary criticisms of role theory. *Journal of Occupational Science*, 1998, vol. 5, iss. 2, pp. 49–55. DOI: 10.1080/14427591.1998.9686433
11. Karpov A. V., Perevozkina Yu. M. Structural and temporal system of role socialization. *Systems Psychology and Sociology*, 2019, vol. 31, no. 3 (31), pp. 5–17 (in Russian). DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.01
12. Perevozkina Yu. M. *Substantsional'no-temporal'naya sistemnost' rolevoy sotsializatsii lichnosti* [The substantial temporal system of role-based socialization of personality]. Novosibirsk, NGPU Publ., 2019. 306 p. (in Russian).
13. Kon I. S. *Psikhologiya starsheklassnika* [Psychology of High School Student]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2007. 192 p. (in Russian).
14. Maden-Eyiusta C. Role conflict, role ambiguity, and proactive behaviors: does flexible role orientation moderate the mediating impact of engagement? *The International Journal of Human Resource Management*, 2021, vol. 32, no. 13, pp. 2829–2855. DOI: 10.1080/09585192.2019.1616590
15. Perevozkin S. B., Andronnikova O. O., Perevozkina Y. M. Role structure of adolescents in interaction. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 23–44. DOI: 10.15293/2226-3365.1801.02 (in Russian).
16. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya razvitiya rebenka* [Psychology of Child Development]. Moscow, Smysl Publ., Eksmo Publ., 2004. 512 p. (in Russian).
17. Martínez-Pampliega A., Cormenzana S., Corral S., Iraurgi I., Sanz M. Family structure, interparental conflict & adolescent symptomatology. *Journal of Family Studies*, 2021, vol. 27, iss. 2, pp. 231–246. DOI: 10.1080/13229400.2018.1536609
18. Zhang J., Zuo X., Yu C., Lian Q., Tu X., Lou C. The Association between Gender Role Attitudes and Alcohol Use among Early Adolescents in Shanghai, China. *Substance Use & Misuse*, 2021, vol. 56, iss. 9, pp. 1403–1410. DOI: 10.1080/10826084.2021.1928214
19. Danioni F., Ranieri S., Villani D. The Role of Personal Values in Gambling: A Preliminary Study with Italian Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 2020, vol. 181, iss. 6, pp. 413–426. DOI: 10.1080/00221325.2020.1790491
20. Johnson R. D., Marakas G. M., Palmer J. W. Beliefs about the social roles and capabilities of computing technology: Development of the computing technology continuum of perspective. *Behaviour & Information Technology*, 2008, vol. 27, iss. 2, pp 169–181. DOI: 10.1080/01449290600959104
21. Fedoseeva I. A., Perevozkina Y. M., Gupalov M. M. The role structure of cadets with different social adaptability levels. *Perspectives of Science and Education*, 2019, no. 3 (39), pp. 356–372. DOI: 10.32744/pse.2019.3.27 (in Russian).
22. Perevozkina Yu. M., Panshina L. V., Andronnikova O. O., Dmitrieva N. V. *A method for assessing the psychosocial profile of a person*. RU 2 625 284 C1.
23. Perevozkina Yu. M., Perevozkin S. B. *Osnovy matematicheskoy statistiki v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh: v 2 ch.* [Fundamentals of Mathematical Statistics in Psychological and Pedagogical Research: in 2 parts]. Novosibirsk, NGPU Publ., 2014. Part 2. 242 p.
24. Voyer A.-P., Tessier R., Nadeau L. Sociometric status and the attribution of intentions in a sample of adolescents with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 2017, vol. 39, iss. 5, pp. 477–482. DOI: 10.3109/09638288.2016.1147618
25. Da Silva Macuch R., Vaz H. M. The Development of Relational Competences in High School Students by Means of Sociometric Methods. *The Journal for Specialists in Group Work*, 2015, vol. 40, iss. 2, pp 225–242. DOI: 10.1080/01933922.2015.1017066
26. Silva W. R., Lisboa T., Folle A., Cardoso L. F. Athlete's role identity: An integrative review of measurement instruments. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 2020, vol. 26, no. 1, pp 220–240. DOI: 10.1590/1517-869220202601186411
27. Ma H. K. The Relation of Gender-Role Classifications to the Prosocial and Antisocial Behavior of Chinese Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 2005, vol. 166, iss. 2, pp. 189–202. DOI: 10.3200/GNTP.166.2.189-202
28. Claes R., Hiel E., Smets J., Luca M. Socializing Hungarians in Transylvania, Romania: A case of international organizational socialization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2006, vol. 15, iss. 3, pp. 300–321. DOI: 10.1080/13594320500441545
29. Clark P. W., Martin C. A., Bush A. J. The Effect of Role Model Influence on Adolescents' Materialism and Marketplace Knowledge. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 2015, vol. 9, iss. 4, pp 27–36. DOI: 10.1080/10696679.2001.11501901
30. Karpov A. V., Perevozkina Y. M., Andronnikova O. O. The temporal consistency of role-based socialization of a person. *Perspectives of Science and Education*, 2019, no. 5 (41), pp. 359–372. DOI: 10.32744/pse.2019.5.25 (in Russian).
31. Karpov A. V. *Psikhologiya soznaniya: Metastemnyi podkhod* [Psychology of Consciousness: A Metastemny Approach]. Moscow, RAE Publ., 2011. 1020 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 11.10.2021; одобрена после рецензирования 26.11.2021; принята к публикации 09.12.2021
The article was submitted 11.10.2021; approved after reviewing 26.11.2021; accepted for publication 09.12.2021

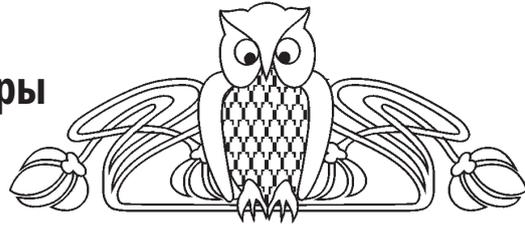


Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 46–56
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 46–56
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-46-56>

Научная статья
УДК 159.9

Карьерные ориентации как предикторы миграционных намерений личности

М. Н. Ефременкова



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

Ефременкова Мария Николаевна, аспирант, кафедра этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, mnemema@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0201-5340>

Аннотация. Изучение социально-психологических факторов миграции трудоспособного населения актуально ввиду увеличения потоков трудовой миграции в России и обусловлено необходимостью понимания механизмов формирования миграционных намерений и принятия личностью решения о миграции. *Цель:* изучить взаимосвязь карьерной ориентации и миграционных намерений; обосновать модерационное влияние на данную взаимосвязь уровня удовлетворенности социальным статусом и материальным положением. *Предположительно* существует модерационное влияние уровня удовлетворенности социальным статусом и материальным положением на взаимосвязь карьерной ориентации и миграционных намерений. Исследование выполнено на выборке респондентов ($N = 367$; возраст от 19 до 56 лет, $M_{\text{возраст}} = 36$, $Sd = 7,15$; 55% – женщины), проживающих в разных городах Российской Федерации (Москва, Санкт-Петербург, Смоленск, Самара, Саратов и др). Применен психодиагностический инструментарий: опросник «Карьерные ориентации» (Э. Г. Шейн, в адаптации А. А. Жданович), методика изучения уровня социальной фрустрированности (Л. И. Вассерман, в адаптации В. В. Бойко), авторский опросник изучения миграционных намерений (М. Н. Ефременкова), составленный на базе теории планируемого поведения и методологии И. Айзеня. В результате множественного регрессионного и модерационного анализа выявлено, что степень выраженности миграционных намерений определяется степенью фрустрации потребности в статусе и социально-экономических благах. Уровень удовлетворенности социально-экономическим положением и социальным статусом выступает модератором связи миграционных намерений и карьерных ориентаций «ориентация на условия» и «ориентация на вертикальную карьеру». Значимой связи миграционных намерений с карьерной ориентацией на горизонтальную карьеру не установлено. Полученные результаты применимы в карьерном консультировании, при психологическом сопровождении процесса адаптации трудовых мигрантов.

Ключевые слова: миграция, принятие решения о миграции, миграционные намерения, карьерные ориентации

Для цитирования: Ефременкова М. Н. Карьерные ориентации как предикторы миграционных намерений личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 46–56. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-46-56>

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

Article

Career orientations as predictors of migration intentions of the individual

M. N. Efremenkova

Moscow State University of Psychology and Education, 29 Sretenka St., Moscow 127051, Russia

Maria N. Efremenkova, mnemema@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0201-5340>

Abstract. The research on the social and psychological factors of workforce migration is of relevance due to the increase in labour migration in Russia. Another factor that makes the problem relevant is the necessity to understand how migration intentions and decision of a person to migrate are formed. The purpose of the research is to study the correlation between career orientations and migration intentions as well as to justify the fact that the level of one's satisfaction with their social and financial status has a moderating influence on this correlation. Presumably, there is a moderating influence of the level of satisfaction with social and financial status on the correlation between career orientations and migration intentions. The study has been carried out on a sample of respondents ($N=367$; aged 19 to 56, $M_{age} = 36$, $SD = 7.15$; 55% of women) living in different cities of the Russian Federation (Moscow, St. Petersburg, Smolensk, Samara, Saratov, etc.). Psychodiagnostic tools have been used: the questionnaire "Career Anchors" (by E. G. Shane, adapted by A. A. Zhdanovich), the methodology to study the level of social frustration (L. I. Wasserman, adapted by V. V. Boyko), the author's original questionnaire to study migration intentions (M. N. Efremenkova), compiled on the basis of the planned behavior theory and methodology of I. Aisen. As a result of multiple regression and



moderation analysis, the study has revealed that the higher the level of frustration over the status and socio-economic benefits is, the more pronounced the migration intentions are. The level of satisfaction with social and economic status is a moderator variable of the correlation between migration intentions and such career orientations as "conditions orientation" and "vertical career orientation". There is no significant correlation between migration intentions and horizontal career orientation. The results obtained can be of practical value in career counseling and psychological support of migrant workers' adaptation.

Keywords: migration, decision-making on migration, migration intentions, career orientations

For citation: Efremenkova M. N. Career orientations as predictors of migration intentions of the individual. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 46–56 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-46-56>

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

Введение

Понимание социально-психологических механизмов внутренней трудовой миграции в регионах России является актуальной задачей, поскольку бесконтрольная маятниковая миграция внутри страны может привести к нехватке трудовых ресурсов в отдельных регионах, особенно на фоне пандемии. По данным Росстата о внутренней трудовой миграции за 2019 г., 4,1% занятого населения (почти 3 млн человек) россиян работали за пределами региона проживания [1], а в 2020 г. количество внутренних мигрантов возросло более чем на 500 тыс. человек [2]. Таким образом, все больше и больше людей стоят перед принятием решения о миграции ради повышения своего материального уровня, а также карьерного роста, профессиональной самореализации, воссоединения с родными, получения образования детьми и т. п. [3].

Наибольшее количество прибывших из других регионов живет в Москве, Тюменской области, Якутии, Магаданской области, Санкт-Петербурге и Московской области и занято в строительстве, на транспорте, в торговле и добыче полезных ископаемых. Средний возраст мигрантов 39 лет, у половины переезжающих стаж на последнем месте работы менее 5 лет [3].

Традиционные теории миграции основаны на предположении, что люди мигрируют с целью улучшения финансового и социального положения [4–6]. Социально-экономические факторы являются важной движущей силой миграции. Наличие социальных сетей переехавших друзей и родственников усиливает намерение к миграции и фактическое миграционное поведение [7]. Тем не менее экономические и социальные факторы не полностью объясняют, почему люди мигрируют. Проведен ряд исследований, которые учитывают ожидания, ценности, убеждения и личностные качества при принятии решений о миграции [8, 9].

Возможность реализовать решение о миграции предсказывают предикторы личностного

уровня, такие как склонность к риску, терпеливость, настойчивость, оптимизм [10], ожидание трудностей при адаптации, возможной дискриминации [11], самоэффективность [12].

Миграционные намерения в процессе принятия решения о миграции

Принятие решения о миграции – это многоэтапный процесс, который начинается задолго до фактического переезда. Популярной теорией для объяснения процесса миграции является подход Г. Ф. де Йонга (De Jong) [13], опирающегося на теорию запланированного поведения [14]. Согласно этой теории намерения являются основным фактором прогнозирования поведения, намерение определяется как мотивация человека и является индикатором вероятности выполнения определенного поведения. Таким образом, де Йонг проводит различие между миграционным намерением и реальным поведением и утверждает, что намерение – лучший предиктор миграционного поведения. В ряде исследований миграционного поведения была эмпирически проверена состоятельность данной модели [12, 15].

Но, несмотря на сильную значительную предсказательную силу намерений относительно фактического поведения, сами по себе намерения не объясняют фактическую миграцию. Например, исследование, проведенное в Голландии, показало, что только 34% респондентов, которые выразили твердое намерение мигрировать, действительно мигрировали в течение пяти лет [12].

Подход де Йонга применительно к процессу принятия решений о миграции был расширен Ю.-К. Клее (U.-C. Klehe) с соавторами [16] с опорой на модель «Рубикон» [17]. По Ю.-К. Клее, процесс принятия решения о миграции состоит не из двух, а из трех этапов – предрешения, преддействия и действия. Фаза предрешения соответствует намерениям в модели де Йонга и включает в себя соображения относительно миграции, которые часто остаются расплывчатыми



и не предполагают подготовительных действий. Эта фаза завершается принятием решения о миграции. Далее автор модели фокусируется на миграционном поведении, разделяя его на две отдельные фазы, каждая из которых включает подготовительные действия для миграции. В фазе преддействия человек начинает изучать варианты миграции, собирая информацию от знакомых, в сети Интернет. Эти действия пока предварительные и не предполагают никаких обязательств. Этап действий включает в себя очень конкретное и решительное стремление к достижению цели, такое как организация переезда или принятие предложения о работе.

Влияние карьерных ориентаций на формирование миграционных намерений

Де Йонг полагал, что процесс принятия решения о миграции заключается в оценке шансов на достижение личной цели при переезде (например, поиск работы или карьерный рост) в сравнении с местом жительства в настоящем [13]. Радужные ожидания относительно достижения цели после миграции, вероятно, будут способствовать намерению мигрировать. Кроме того, ценность, придаваемая этой цели (например, стремление к карьере), может повлиять на поведенческое намерение. В соответствии с теорией Айзена люди могут вкладывать больше усилий в реализацию намерений при наличии поведенческого контроля [14], т. е. убежденность в собственной способности осуществить данное поведение является важным предиктором фактического поведения.

В контексте миграции предикторами миграционных намерений являются ожидания, связанные с повышением качества жизни, лучшими перспективами трудоустройства, карьерным ростом [12, 18].

Сотрудникам, ориентированным на вертикальную карьеру, свойственно более активное поисковое поведение по трудоустройству – обращение в агентства, регистрация на специализированных сайтах и т. п. [16]. Эти действия соответствуют фазе преддействия миграции – принятия решения (т. е. люди занимаются изучением и планированием поведения). То же исследование показало, что сотрудники, которые видят более реальные возможности карьерного роста в другом месте, также могут принять предложение о работе от другого работодателя. Студенты университетов из Восточной Европы с ориентацией на вертикальную карьеру и ценностями профессиональной самореализации чаще сообщают о миграционных намерениях [8, 19].

Благополучие как предиктор миграционных намерений

Влияние уровня благополучия на формирование миграционных намерений, по данным современных исследований, не является однозначным [20]. Так, в результате изучения жителей 116 стран Р. Кай и коллеги [21] обнаружили обратную связь между уровнем удовлетворенности жизнью и желанием мигрировать за границу. Было выявлено, что люди с более высоким субъективным благополучием имеют более низкие миграционные намерения, и более того, на индивидуальном уровне взаимосвязь удовлетворенности и миграционных намерений более устойчива, чем связь миграционных намерений и уровня дохода. На уровне страны средний национальный уровень субъективного благополучия лучше отражает потребность в международной миграции в развитых странах, а уровень доходов лучше прогнозирует миграцию в странах бедных [21–23].

В ряде международных исследований показано, что существует отрицательная связь между миграционными намерениями и уровнем субъективного благополучия личности. В. Отращенко и О. Попова в своих исследованиях [22] выявили, что субъекты, имеющие более низкий уровень удовлетворенности жизнью, чаще проявляют намерение мигрировать внутри страны и за границу.

Результаты, подтверждающие наличие отрицательной связи между субъективным благополучием и миграционными намерениями, получены также на латиноамериканской выборке [23].

Таким образом, с учетом специфики внутренней миграции и неоднозначности данных исследований по означенной теме возникает ряд вопросов. Можно ли экстраполировать данные тенденции на трудовую внутрироссийскую миграцию? Каким образом, посредством чего карьерная ориентация оказывает влияние на формирование миграционных намерений, является ли уровень удовлетворенности модератором данной связи?

Опираясь на структуру принятия решений о миграции, основанную на теории планируемого поведения [14] и модель «Рубикон» [17], мы выдвинули гипотезы о модерационном влиянии уровня удовлетворенности социальным статусом и материальным положением на взаимосвязь карьерной ориентации и миграционных намерений.

H₁: существует положительная связь между ориентацией на вертикальную карьеру и миграционными намерениями личности. Данная связь обусловлена влиянием уровня удовлетворенности социальным статусом.



H₂: существует положительная связь между карьерной ориентацией на условия и миграционными намерениями личности. Данная связь обусловлена влиянием уровня удовлетворенности социально-экономическим положением личности.

Цель исследования: изучить взаимосвязь карьерных ориентаций и миграционных намерений; обосновать модерационное влияние на данную взаимосвязь уровня удовлетворенности социальным статусом и материальным положением.

Материалы и методы

Участники исследования. Исследование выполнено на выборке (N = 367) в возрасте от 19 до 56 лет, из них 203 женщины (55%, средний возраст 35 лет, Sd = 6,78) и 164 мужчины (45%, средний возраст 37 лет, Sd = 7,52). Неработающие респонденты составляют 11%; по уровню образования значительно преобладают лица с высшим образованием (83%), 11% имеют среднее специальное и 6% – неоконченное высшее образование. 56% респондентов проживают в Смоленской области, 19% из Московской области, по 6% из Саратовской и Самарской областей. Оставшиеся 13% составили люди из других регионов РФ. Жители городов составляют 76% опрошенных (из них 81% – жители областных центров), остальные респонденты проживают в сельской местности.

Методики. Для изучения карьерных ориентаций использовалась методика Э. Г. Шейна (в адаптации А. А. Жданович) [24], включающая 40 утверждений. Крайние значения 5-позиционных шкал интерпретируются исходя из формулировки утверждения в двух вариантах – «согласен – не согласен» и «исключительно важно – совершенно не важно». Данная методика позволяет оценить степень выраженности трех интегральных ориентаций – на условия, на вертикальную карьеру и на горизонтальную карьеру.

В соответствии с теорией планируемого поведения и рекомендациями по конструированию методики оценки А. Айзена [25] миграционные намерения оценивались 5 вопросами (α -Кронбаха = 0,795):

A1 – Хотели ли вы когда-либо раньше переехать работать в другой город?

A2 – Хотите ли вы сейчас переехать работать в другой город?

A3 – Планируете ли вы когда-либо переехать работать в другой город?

A4 – Собираетесь ли вы начать готовиться к смене места жительства в течение ближайших двух лет?

A5 – Насколько вероятно, что вы переедете работать в другой город в течение двух ближайших лет?

Диапазон шкалы ответов от 1 – «абсолютно не согласен(на) (невероятно)» до 6 – «абсолютно согласен(на) (вероятно)».

Для оценки уровня удовлетворенности социально-экономическим положением и социальным статусом использовался модифицированный вариант методики изучения уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана [26]. В данной статье будут рассмотрены только 2 шкалы – удовлетворенности социальным статусом и удовлетворенности социально-экономическим положением. Для выявления уровня удовлетворенности социальным статусом необходимо было оценить, насколько респонденты удовлетворены своим уровнем образования и профессиональной подготовки, сферой профессиональной деятельности, содержанием работы в целом, своим положением в обществе. Уровень удовлетворенности социально-экономическим положением включал оценку удовлетворенности такими сторонами жизнедеятельности, как материальное положение, жилищно-бытовые условия, медицинское обслуживание, проведение досуга, возможность выбора места работы. Предлагалось дать оценку по шкале Лайкерта, где 1 – полностью удовлетворен, 2 – скорее удовлетворен, 3 – скорее не удовлетворен, 4 – полностью не удовлетворен.

Исследование проводилось в форматах анонимного очного и онлайн-анкетирования с применением конструктора опросов на сайте anketolog.ru без контакта с интервьюером.

Методы. Первичные данные исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики (множественный регрессионный анализ, модерационный анализ). Для оценки надежности и согласованности шкал использовался показатель надежности Кронбаха.

Статистическая обработка осуществлялась с применением модуля Process статистического программного комплекса IBM SPSS 23.0.

Результаты

Описательные статистики переменных представлены в табл. 1. Коэффициенты Кронбаха говорят о приемлемой надежности используемых показателей.

Методом множественного регрессионного анализа (шаговый отбор) было проведено изучение связей карьерных ориентаций с миграционными намерениями. Карьерные ориентации выступили в модели предикторами. Результаты регрессионного анализа представлены в табл. 2.



Таблица 1 / Table 1

Описательные статистики показателей исследования (N = 367)
Descriptive statistics of research indicators (N = 367)

Показатели	M	Sd	α
Ориентация на вертикальную карьеру	16,98	0,56	0,78
Ориентация на горизонтальную карьеру	14,69	0,71	0,86
Ориентация на условия	13,25	0,72	0,88
Уровень удовлетворенности социальным статусом	12,43	0,69	0,88
Уровень удовлетворенности социально-экономическим положением	11,21	0,69	0,83
Миграционные намерения	18,03	0,81	0,87

Таблица 2 / Table 2

Регрессионная модель предикторов миграционных намерений
Regression model of migration intentions predictors

Модель	Нестандартизированный коэффициент регрессии (B)	Стандартизованный коэффициент регрессии Бета (β)	Значимость
Миграционные намерения (константа)	11,67	–	0,013
Ориентация на горизонтальную карьеру	0,40	0,11	0,079
Ориентация на вертикальную карьеру	2,30	0,17	0,011
Ориентация на условия труда	-1,32	-0,35	0,001
Уровень удовлетворенности социальным статусом	-1,14	-0,05	0,031
Уровень удовлетворенности социально-экономическим положением	-2,86	-0,09	0,026

При формировании модели была проведена очистка данных от влияния социально-демографических переменных – пола, возраста, уровня образования. Коэффициент R-квадрат = 0,251, значит, карьерные ориентации описывают 25,1 дисперсии миграционных намерений (без учета пола, возраста, уровня образования).

Обнаружена положительная значимая связь миграционных намерений с ориентацией на вертикальную карьеру (0,17), значимая отрицательная связь с ориентацией на условия труда (-0,35), а также менее выраженная отрицательная связь с показателями удовлетворенности социальным статусом (-0,05) и социально-экономическим положением (-0,09). Статистически значимой связи ориентации на горизонтальную карьеру с миграционными намерениями обнаружено не было.

Данные были стандартизованы в соответствии с рекомендациями А. Хейза [27]. Контролируемыми переменными при проверке моделей являлись пол, возраст, уровень образования. Полученные регрессионные коэффициенты представлены на рис. 1.

Модель является статистически значимой ($F = 21,03$; $p < 0,01$). С учетом влияния предиктора и медиатора объясняется 37% дисперсии миграционных намерений.

С повышением уровня удовлетворенности социальным статусом связь между ориентацией на вертикальную карьеру и миграционными намерениями ослабевает – в этом проявляется отрицательный модерационный эффект удовлетворенности. Модерационный эффект уровня удовлетворенности социальным статусом статистически значимо увеличивает процент объясненной дисперсии миграционных намерений по нашей выборке, т. е. при нарастании неудовлетворенности статусными характеристиками у лиц, ориентированных на вертикальную карьеру, миграционные намерения, вероятно, будут возрастать.

Модель модерационного влияния удовлетворенности социально-экономическим статусом на связь карьерной ориентации на условия с миграционными намерениями при контроле социально-демографических переменных (рис. 2) является статистически значимой ($F = 22,12$; $p < 0,01$).

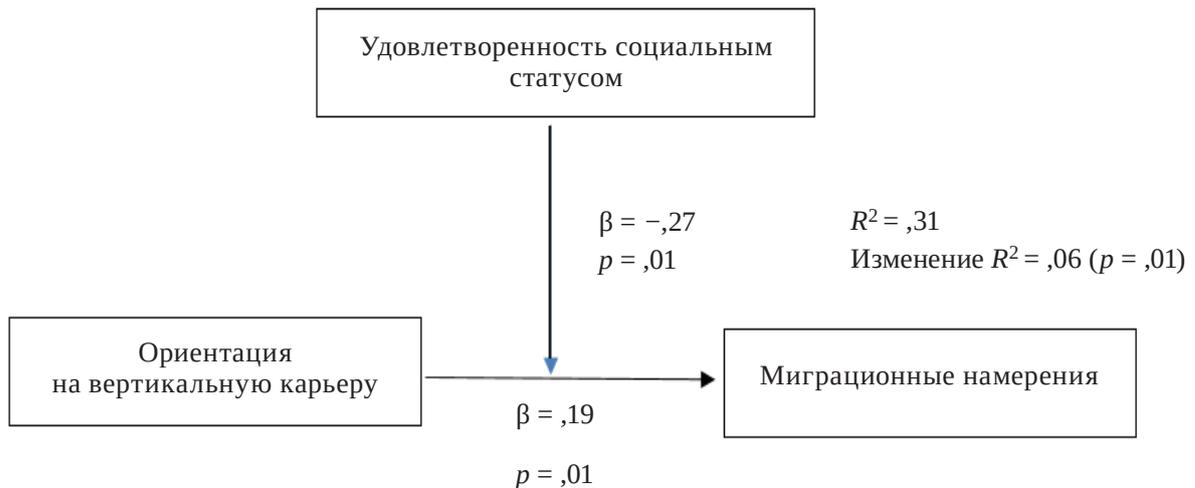


Рис. 1. Модель модерационного влияния удовлетворенности социальным статусом на связь карьерной ориентации на вертикальную карьеру с миграционными намерениями при контроле социально-демографических переменных (пол, возраст, уровень образования)

Fig. 1. Model of moderation effect of satisfaction with social status on the correlation between vertical career orientation and migration intentions when controlling social and demographic variables (gender, age, level of education)

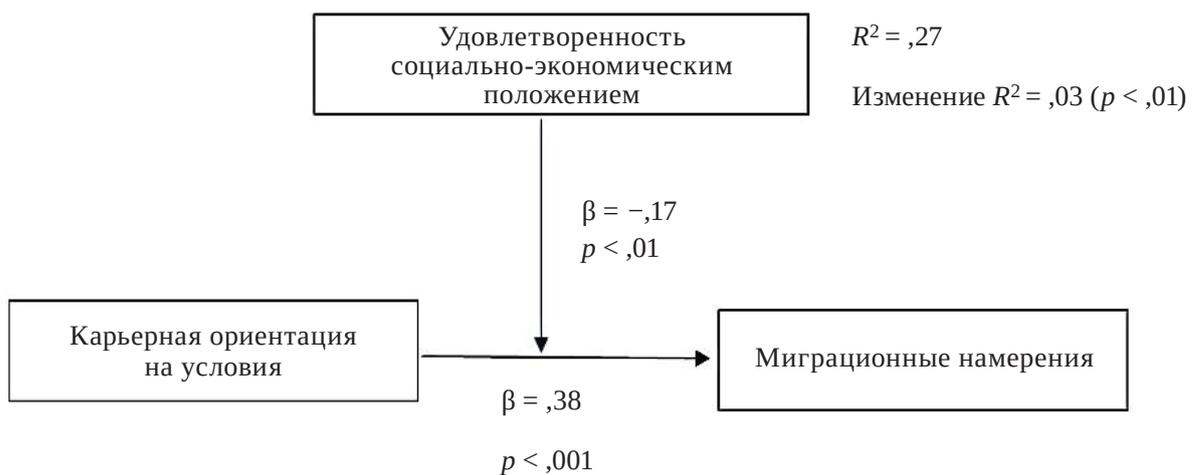


Рис. 2. Модель модерационного влияния удовлетворенности социально-экономическим статусом на связь карьерной ориентации на условия с миграционными намерениями при контроле социально-демографических переменных (пол, возраст, уровень образования)

Fig. 2. Model of moderation effect of satisfaction with social and economic status on the correlation between career conditions orientation and migration intentions when controlling social and demographic variables (gender, age, level of education)

С учетом модерационного эффекта объясняются 30% дисперсии миграционных намерений, т. е. при росте неудовлетворенности социально-экономическим положением у лиц со значимой ценностью условий труда миграционные намерения, вероятно, будут возрастать.

В данном исследовании рассматривается удовлетворенность социально-экономическим положением и социальным статусом не как самостоятельные предикторы миграционных намерений (исходя из более низких регрессионных коэффициентов), а как определенное усло-

вие, при котором связь карьерной ориентации и миграционных намерений может изменяться (в чем и заключается суть модерации).

Обсуждение результатов

Проведенный анализ коэффициентов регрессии позволил определить степень участия каждого из обозначенных выше типов карьерной ориентации в совокупном их воздействии на процесс возникновения миграционных намерений как начального этапа процесса принятия ре-



шения о миграции. Как видим, миграционные намерения присущи субъектам с разным сочетанием карьерных ориентаций, а росту миграционных намерений способствуют стремление к вертикальному типу карьеры, который выражается в потребности развивать организаторскую компетентность, автономности, предпринимательству и вызову самому себе (стремление решать трудные задачи). По данным Ж. Бриско и др., в ситуации нестабильной занятости, снижении субъективного благополучия ориентация на управление своей карьерой и вертикальный карьерный рост приводит к активным поисковым действиям и применению проактивных копинг-стратегий [28]. Можно предположить, что в случае невозможности поиска занятости в регионе проживания такие субъекты склонны к миграционному поведению для управления своей карьерой.

Важно обратить внимание и на возрастной состав выборки – большую часть респондентов составляют люди трудоспособного, среднего возраста. Вероятно, переоценка достигнутого к определенным возрастным этапам в случае несоответствия планам и амбициям и невозможности найти пути развития в городе проживания и формирует миграционные намерения. Речь идет именно о субъективном восприятии удовлетворенности и достаточности достигнутого для субъекта на каждом возрастном этапе.

Сформированная направленность на стабильность места работы и жительства, на интеграцию стилей жизни, в комплексе обозначенные как «ориентация на условия», напротив, характерна для лиц с низким уровнем миграционных намерений. Полученные результаты о невысокой значимости ориентации на горизонтальную карьеру у лиц, склонных к трудовой миграции, перекликаются с данными других исследований, показывающими, что ценность профессиональной компетентности, собственно труда не является преобладающей у трудовых мигрантов [29, 30]. Судя по проведенным исследованиям наиболее развита у трудовых мигрантов ориентация на материальные блага [30, 31]. Поэтому логично обнаруженное модерационное влияние уровня удовлетворенности социальным статусом и социально-экономическим положением на связь карьерных ценностей и миграционных намерений.

Будет ли человек реально реализовывать миграционные намерения и примет ли решение переехать, определяется в том числе и степенью фрустрации потребности в статусе и социально-экономических благах. По полученным нами

данным, уровень удовлетворенности выступает модератором связи миграционных намерений и карьерной ориентации.

Психологическое благополучие, удовлетворенность социальным статусом и экономическим положением являются значимым фактором, влияющим на активность поискового карьерного поведения, особенно у лиц с ориентацией на вертикальную карьеру [32].

Люди трудоспособного возраста, имея большую, чем студенты, привязанность к месту проживания за счет устоявшихся связей и быта, принимают решение о миграции в случае фрустрации потребности в достижениях, статусе, материальном достатке [33]. Вынужденная миграция за счет выталкивающих факторов осуществляется зачастую в ситуации резкого снижения доходов, увольнения с работы, безработицы в регионе проживания. Добровольная миграция обусловлена внутренними мотивами и иерархией ценностей и может стимулироваться факторами притяжения – наличием связей в регионе переезда, положительным опытом переезда у знакомых, предложением работы в другом городе [34, 35].

К. Холтшлаг (С. Holtschlag) с коллегами в своем исследовании выявил взаимосвязь между ориентацией на карьерные достижения и вертикальную карьеру и текучестью кадров в организации. Если в организации у сотрудников не было возможности карьерного развития, удовлетворенность условиями труда падала и активность сотрудников по переходу в другие организации повышалась [36]. Эти данные перекликаются с полученными нами данными о соотношении карьерной ориентации и удовлетворенности социальным статусом и социально-экономическим положением.

Выводы

В целом гипотезы нашего исследования подтвердились – выявлена значимая положительная связь между ориентацией на вертикальную карьеру и миграционными намерениями личности. Данная связь обусловлена модерационным влиянием уровня удовлетворенности социальным статусом. Существует положительная значимая связь между карьерной ориентацией на условия и миграционными намерениями личности, обусловленная модерационным влиянием уровня удовлетворенности социально-экономическим положением личности.

Выявленные нами взаимосвязи карьерной ориентации и миграционных намерений и модерация этих связей посредством показателей



удовлетворенности социально-экономическим положением и социальным статусом раскрывают еще один субъективный аспект процесса принятия решения о миграции. Поскольку изучались люди с разным уровнем миграционных намерений, можно оценить разные виды направленности в карьере и обобщить, в каких случаях субъекты склонны будут рассматривать варианты переезда. Вероятно, более ориентированные на достижения в карьере субъекты будут испытывать большую неудовлетворенность в случае фрустрации потребности в статусе и развитии, а в том числе и рассматривать миграцию как один из путей изменения ситуации.

Полученные результаты можно использовать в карьерном консультировании при сопровождении процесса принятия жизненных решений, а также при психологическом сопровождении процесса адаптации трудовых мигрантов. Исследование проведено на респондентах трудоспособного возраста, мотивация и ценности карьеры которых являются сферой интересов кадровых агентств, центров занятости населения и в целом актуальны для понимания формирования миграционных настроений в регионах.

Проведенное исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, выборка представлена жителями как крупных городов (Москва, Санкт-Петербург), так и небольших экономически слабо развитых городов (Смоленск и райцентры, Брянск, Саратов, Пенза и др.). Вероятно, рассмотрение карьерных ориентаций с учетом географии проживания может скорректировать выявленные взаимосвязи. Во-вторых, рассматриваемые переменные были «очищены» от влияния половых и возрастных различий, а возраст является значимым предиктором при изучении миграционных намерений. Выборка имеет неравномерный состав по уровню образования, что делает выводы в большей степени применимыми к лицам с высшим образованием. Интересным представляется изучение взаимосвязи карьерной ориентации и миграционных намерений в разных возрастных группах трудоспособных субъектов. Это является следующим этапом нашего анализа имеющихся эмпирических данных.

Библиографический список

1. Росстат. 2019. Численность и миграция населения Российской Федерации в 2019 году. URL: https://www.gks.ru/bgd/regl/b20_107/Main.htm (дата обращения: 20.07.2021).
2. Росстат. 2020. Численность и миграция населения Российской Федерации в 2020 году. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/11110/document/13283> (дата обращения: 21.07.2021).
3. Вакуленко Е. С. Мотивы внутренней миграции населения в России: что изменилось в последние годы? // Прикладная эконометрика. 2019. Т. 55, № 3. С. 113–138. DOI: 10.24411/1993-7601-2019-10013
4. Friedman M. A. Theory of the Consumption Function. Princeton, NJ : Princeton University Press, 1957. 259 p.
5. Samuelson P. A. Efficient paths of capital accumulation in terms of the calculus of variations // Mathematical Methods in the Social Sciences : Proceedings of the First Stanford Symposium (15–24 June, Stanford). Stanford, CA : Stanford University Press, 1960. P. 77–88.
6. Ивахнюк И. В. Развитие миграционной теории в условиях глобализации // Век глобализации. 2015. № 1. С. 36–51.
7. Kritz M. M., Zlotnik H. Global interactions: Migration systems, processes, and policies // International migration systems: A global approach / M. M. Kritz, L. L. Lim, H. Zlotnik. Oxford : Clarendon Press ; New York : Oxford University Press, 1992. P. 1–16.
8. Boneva B. S., Frieze I. H. Toward a concept of a migrant personality // Journal of Social Issues. 2001. Vol. 57, no. 3. P. 477–491. DOI: 10.1111/0022-4537.00224
9. Tabor A. S., Milfont T. L. Migration change model: Exploring the process of migration on a psychological level // International Journal of Intercultural Relations. 2011. Vol. 35, iss. 6. P. 818–832. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2010.11.013
10. Gibson J., McKenzie D. The Microeconomic Determinants of Emigration and Return Migration of the Best and Brightest: Evidence from the Pacific // Journal of Development Economics. 2011. Vol. 95, iss. 1. P. 18–29. DOI: 10.2139/ssrn.1411659
11. Jasinskaja-Lahti I., Yijälä A. The model of pre-aculturative stress – A pre-migration study of potential migrants from Russia to Finland // International Journal of Intercultural Relations. 2011. Vol. 35, iss. 4. P. 499–510. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2010.11.003
12. Van Dalen H. P., Henkens K. Explaining emigration intentions and behaviour in the Netherlands, 2005–10 // Population Studies. 2013. Vol. 67, iss. 2. P. 225–241. DOI: 10.1080/00324728.2012.725135
13. De Jong G. F. Expectations, gender, and norms in migration decision-making // Population Studies. 2000. Vol. 54, iss. 3. P. 307–319. DOI: 10.1080/713779089
14. Ajzen I. The theory of planned behavior // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1991. Vol. 50, iss. 2. P. 179–211. DOI: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
15. Creighton M. J. The role of aspirations in domestic and international migration // The Social Science Journal. 2013. Vol. 50, iss. 1. P. 79–88. DOI: 10.1016/j.soscij.2012.07.006
16. Klehe U.-C., Zikic J., Van Vianen A. E. M., De Pater I. E. Career adaptability, turnover and loyalty during orga-



- nizational downsizing // *Journal of Vocational Behavior*. 2011. Vol. 79, iss. 1. P. 217–229. DOI: 10.1016/j.jvb.2011.01.004
17. Gollwitzer P. M. The volitional benefits of planning // *The Psychology of Action: Linking Cognition and Motivation to Behavior* / ed. by P. M. Gollwitzer, J. A. Bargh. New York : Guilford Press, 1996. P. 287–312.
18. Bernardini-Zambrini D., Varengo N., Bardach A., Hanna M. ¿Migrar o no migrar? ¿Qué pasará con nuestra próxima generación de médicos? Estudio sobre causas y motivos en estudiantes avanzados de medicina en 11 universidades de España // *Atención Primaria*. 2011. Vol. 43, iss. 5. P. 238–239. DOI: 10.1016/j.aprim.2010.01.017
19. Frieze I. H., Boneva B. S., Šarlija N., Horvat J., Ferligoj A., Kogovšek T., Miluska J., Popova L., Korošanova J., Sukhareva N., Erokhina L., Jarošová E. Psychological Differences in Stayers and Leavers: Emigration Desires in Central and Eastern European University Students // *European Psychologist*. 2004. Vol. 9, no. 1. P. 15–23. DOI: 10.1027/1016-9040.9.1.15
20. Муращенкова Н. В. Психологические факторы эмиграционных намерений молодежи: обзор зарубежных исследований // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2021. Т. 18, № 1. С. 25–41. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-1-25-41
21. Cai R., Esipova N., Oppenheimer M., Feng S. International migration desires related to subjective well-being // *IZA Journal Migration*. 2014. No. 3. Article 8. DOI: 10.1186/2193-9039-3-8
22. Ostrachshenko V., Popova O. Life (Dis)Satisfaction and the Intention to Migrate: Evidence from Central and Eastern Europe // *Journal of Socio-Economics*. 2014. Vol. 48. P. 40–49. DOI: 10.2139/ssrn.1982502
23. Graham C., Markowitz J. Aspirations and Happiness of Potential Latin American Immigrants // *Journal of Social Research and Policy*. 2011. Vol. 2, iss. 2. P. 9–25.
24. Жданович А. А. Реадаптация опросника «Карьерные ориентации» Э. Г. Шейна и его стандартизация на студенческой выборке // *Психологический журнал*. 2007. № 4 (16). С. 4–22.
25. Ajzen I. Constructing a TPB questionnaire: Conceptual and methodological considerations. 2002. URL: <http://www.people.umass.edu/ajzen/pdf/tpb.measurement.pdf> (дата обращения: 20.07.2021).
26. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.
27. Hayes A. F. Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach. New York : Guilford Press, 2013. 507 p.
28. Briscoe J. P., Henagan S. C., Burton J. P., Murphy W. M. Coping with an insecure employment environment: The differing roles of protean and boundaryless career orientations // *Journal of Vocational Behavior*. 2012. Vol. 80, iss. 2. P. 308–316. DOI: 10.1016/j.jvb.2011.12.008
29. Муращенкова Н. В. Взаимосвязь ценностей и эмиграционных намерений студенческой молодежи г. Смоленска // *Социальная психология и общество*. 2021. Т. 12, № 1. С. 77–93. DOI: 10.17759/sps.2021120106
30. Протопопова Д. С., Сидорова Т. Н. Карьерные ориентации трудовых мигрантов в Республике Саха (Якутия) // *Международный студенческий научный вестник*. 2015. № 5. С. 200–201.
31. Миланченко А. О. Ценность труда в современном российском обществе // *Молодой ученый*. 2012. № 4 (39). С. 514–517. URL: <https://moluch.ru/archive/39/4593/> (дата обращения: 20.07.2021).
32. Kovalenko M., Mortelmans D. Does career type matter? Outcomes in traditional and transitional career patterns // *Journal of Vocational Behavior*. 2014. Vol. 85, iss. 2. P. 238–249. DOI: 10.1016/j.jvb.2014.07.003
33. O'Connor E. P., Crowley-Henry M. From home to host: The instrumental kaleidoscopic careers of skilled migrants // *Human Relations*. 2020. Vol. 73, iss. 2. P. 262–287. DOI: 10.1177/0018726719828452
34. Rodrigues R., Butler C. L., Guest D. Antecedents of protean and boundaryless career orientations: The role of core self-evaluations, perceived employability and social capital // *Journal of Vocational Behavior*. 2019. Vol. 110, part A. P. 1–11. DOI: 10.1016/j.jvb.018.11.003.
35. Gunasekara A., Bertone S., Almeida S., Crowley-Henry M. Dancing to two tunes: The role of bicultural identity and strong ties in skilled migrants' value-driven protean careers // *International Journal of Intercultural Relations*. 2021. Vol. 81. P. 42–53. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2020.12.007
36. Holtschlag C., Masuda A., Reiche B. S., Morales C. Why do millennials stay in their jobs? The roles of protean career orientation, goal progress and organizational career management // *Journal of Vocational Behavior*. 2019. Vol. 118. P. 103366. DOI: 10.1016/j.jvb.2019.103366

References

1. Rosstat. 2019. *Chislennost' i migratsiya naseleniya Rossiyskoy Federatsii v 2019 godu* [The number and migration of the population of the Russian Federation in 2019]. Available at: https://www.gks.ru/bgd/regl/b20_107/Main.htm (accessed 20 July 2021) (in Russian).
2. Rosstat. 2020. *Chislennost' i migratsiya naseleniya Rossiyskoy Federatsii v 2020 godu* [The number and migration of the population of the Russian Federation in 2020]. Available at: <https://rosstat.gov.ru/folder/11110/document/13283> (accessed 21 July 2021) (in Russian).
3. Vakulenko E. S. Motives for internal migration in Russia: What has changed in recent years? *Applied Econometrics*, 2019, no. 55, pp. 113–138. DOI: 10.24411/1993-7601-2019-10013 (in Russian).



4. Friedman M. A. *Theory of the Consumption Function*. Princeton, NJ, Princeton University Press, 1957. 259 p.
5. Samuelson P. A. Efficient paths of capital accumulation in terms of the calculus of variations. *Mathematical Methods in the Social sciences. Proceedings of the First Stanford Symposium (15–24 June, Stanford)*. Stanford, CA, Stanford University Press, 1960, pp. 77–88.
6. Ivakhnyuk I. V. Development of migration theory in the context of globalization. *Vek globalizatsii* [The Age of Globalization], 2015, no. 1, pp. 36–51 (in Russian).
7. Kritz M. M., Zlotnik H. Global Interactions: Migration Systems, Processes, and Policies. In: Kritz M. M., Lim L. L., Zlotnik H. *International Migration Systems: A Global Approach*. Oxford, Clarendon Press, New York, Oxford University Press, 1992, pp. 1–16.
8. Boneva B. S., Frieze I. H. Toward a concept of a migrant personality. *Journal of Social Issues*, 2001, vol. 57, no. 3, pp. 477–491. DOI: 10.1111/0022-4537.00224
9. Tabor A. S., Milfont T. L. Migration change model: Exploring the process of migration on a psychological level. *International Journal of Intercultural Relations*, 2011, vol. 35, iss. 6, pp. 818–832. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2010.11.013
10. Gibson J., McKenzie D. The Microeconomic Determinants of Emigration and Return Migration of the Best and Brightest: Evidence from the Pacific. *Journal of Development Economics*, 2011, vol. 95, iss. 1, pp. 18–29. 2011. DOI: 10.2139/ssrn.1411659
11. Jasinskaja-Lahti I., Yijälä A. The model of pre-aculturative stress – A pre-migration study of potential migrants from Russia to Finland. *International Journal of Intercultural Relations*, 2011, vol. 35, iss. 4, pp. 499–510. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2010.11.003
12. Van Dalen H. P., Henkens K. Explaining emigration intentions and behaviour in the Netherlands, 2005–10. *Population Studies*, 2013, vol. 67, iss. 2, pp. 225–241. DOI: 10.1080/00324728.2012.725135
13. De Jong G. F. Expectations, gender, and norms in migration decision-making. *Population Studies*, 2000, vol. 54, iss. 3, pp. 307–319. DOI: 10.1080/713779089
14. Ajzen I. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1991, vol. 50, iss. 2, pp. 179–211. DOI: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
15. Creighton M. J. The role of aspirations in domestic and international migration. *The Social Science Journal*, 2013, vol. 50 iss. 1, pp. 79–88. DOI: 10.1016/j.sosci.2012.07.006
16. Klehe U.-C., Zikic J., Van Vianen A. E. M., De Pater I. E. Career adaptability, turnover and loyalty during organizational downsizing. *Journal of Vocational Behavior*, 2011, vol. 79, iss. 1, pp. 217–229. DOI: 10.1016/j.jvb.2011.01.004
17. Gollwitzer P. M. The volitional benefits of planning. In: Gollwitzer P. M., Bargh J. A., eds. *The Psychology of Action: Linking Cognition and Motivation to Behavior*, New York, Guilford, 1996, pp. 287–312.
18. Bernardini-Zambrini D., Barengo N., Bardach A., Hanna M. Emigrate or not? How would the next Spanish generation of physicians decide? A study on emigration-related reasons and motivations of advanced medical students in 11 Universities in Spain. *Atención Primaria*, 2011, vol. 43, iss. 5, pp. 238–239. DOI: /10.1016/j.aprim.2010.01.017
19. Frieze I. H., Boneva B. S., Šarlija N., Horvat J., Ferligoj A., Kogovšek T., Miluska J., Popova L., Korobanova J., Sukhareva N., Erokhina L., Jarošová E. Psychological Differences in Stayers and Leavers: Emigration Desires in Central and Eastern European University Students. *European Psychologist*, 2004, vol. 9, no. 1, pp. 15–23. DOI: 10.1027/1016-9040.9.1.15
20. Murashchenkova N. V. Psychological Factors of Youth Emigration Intentions: A Review of International Studies. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogy*, 2021, vol. 18, no. 1, pp. 25–41 (in Russian). DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-1-25-41
21. Cai R., Esipova N., Oppenheimer M., Feng S. International migration desires related to subjective well-being. *IZA Journal of Migration*, 2014, no. 3, article 8. DOI: 10.1186/2193-9039-3-8
22. Ostrachshenko V., Popova O. Life (Dis)Satisfaction and the Intention to Migrate: Evidence from Central and Eastern Europe. *Journal of Socio-Economics*, 2014, vol. 48, pp. 40–49. DOI: 10.2139/ssrn.1982502
23. Graham C., Markowitz J. Aspirations and Happiness of Potential Latin American Immigrants. *Journal of Social Research and Policy*, 2011, vol. 2, iss. 2, pp. 9–25.
24. Zhdanovich A. A. Readaptation of the questionnaire “Career orientations” by E. G. Shane and its standardization on the student sample. *Psychological Journal*, 2007, no. 4 (16), pp. 4–22 (in Russian).
25. Ajzen I. *Constructing a TPB questionnaire: Conceptual and methodological considerations*. 2002. Available at: http://www.people.umass.edu/ajzen/pdf/tpb_measurement.pdf (accessed 20 July 2021).
26. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. *Sotsial’no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-Psychological Diagnostics of the Development of Personality and Small Groups]. Moscow, Institut Psikhoterapii Publ., 2002. 490 p. (in Russian).
27. Hayes A. F. *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York, Guilford Press, 2013. 507 p.
28. Briscoe J. P., Henagan S. C., Burton J. P., Murphy W. M. Coping with an insecure employment environment: The differing roles of protean and boundaryless career orientations. *Journal of Vocational Behavior*, 2012, vol. 80, iss. 2, pp. 308–316. DOI: 10.1016/j.jvb.2011.12.008
29. Murashchenkova N. V. Interrelation of Values and Emigration Intentions of Student’s Youth of Smolensk. *Social Psychology and Society*, 2021, vol. 12, no. 1, pp. 77–93 (in Russian). DOI: 10.17759/sps.2021120106



30. Protopopova D. S., Sidorova T. N. Career orientations of migrant workers in the Republic of Sakha (Yakutia). *International Student Research Bulletin*, 2015, no. 5, pp. 200–201 (in Russian).
31. Milanchenko A. O. The value of work in modern Russian society. *Young Scientist*, 2012, no. 4 (39), pp. 514–517. Available at: <https://moluch.ru/archive/39/4593/> (accessed 20 July 2021) (in Russian).
32. Kovalenko M., Mortelmans D. Does career type matter? Outcomes in traditional and transitional career patterns. *Journal of Vocational Behavior*, 2014, vol. 85, iss. 2, pp. 238–249. DOI: 10.1016/j.jvb.2014.07.003
33. O'Connor E. P., Crowley-Henry M. From home to host: The instrumental kaleidoscopic careers of skilled migrants. *Human Relations*, 2020, vol. 73, iss. 2, pp. 262–287. DOI: 10.1177/0018726719828452
34. Rodrigues R., Butler C.L., Guest D. Antecedents of protean and boundaryless career orientations: The role of core self-evaluations, perceived employability and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, 2019, vol. 110, part A, pp. 1–11. DOI: 10.1016/j.jvb.2018.11.003
35. Gunasekara A., Bertone S., Almeida S., Crowley-Henry M. Dancing to two tunes: The role of bicultural identity and strong ties in skilled migrants' value-driven protean careers. *International Journal of Intercultural Relations*, 2021, vol. 81, pp. 42–53. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2020.12.007
36. Holtschlag C., Masuda A., Reiche B. S., Morales C. Why do millennials stay in their jobs? The roles of protean career orientation, goal progress and organizational career management. *Journal of Vocational Behavior*, 2019, vol. 118, pp. 103366. DOI: 10.1016/j.jvb.2019.103366

Поступила в редакцию 13.07.2021; одобрена после рецензирования 28.08.2021; принята к публикации 09.12.2021
The article was submitted 13.07.2021; approved after reviewing 28.08.2021; accepted for publication 09.12.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 57–64
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 57–64
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-57-64>

Научная статья
УДК 159.9



Эмоциональная «звучащая» окружающая среда

Н. А. Богословская (Высочил)

Московский институт психоанализа, Россия, 121170, г. Москва, Кутузовский просп., д. 34, стр. 14

Богословская (Высочил) Нина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, ninavyskocil@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2797-3094>

Аннотация. В последнее время в рамках различных дисциплин изучается взаимодействие человека и акустической среды. Основная проблема изучения восприятия акустической среды связана с разнообразием звуковых источников и отсутствием их четкой классификации. *Цель:* классификация акустических событий окружающей среды по типу эмоционального воздействия. *Гипотеза:* в окружающей среде существуют акустические события, вызывающие базовые эмоции. Исследование выполнено на выборке из 522 респондентов ($n = 270$ женщин и $n = 252$ мужчин) в возрасте от 16 до 71 года (средний возраст 22 года), проживающих в Москве и Московской области. Показано, что один и тот же звук может вызывать совершенно разные эмоции – вину, гнев, интерес, отвращение, печаль, презрение, радость, страх, стыд, удивление. Изменение эмоциональной окраски звука связано с приписываемыми ему характеристиками, такими как локализация, продолжительность, социальный контекст. Создание благоприятной индивидуальной акустической среды вокруг человека может вызывать терапевтический эффект. Важно создать библиотеку эмоционально окрашенных звуков и реконструированных акустических событий (звуковых сцен), которые при прослушивании вызвали бы относительно стабильное эмоциональное состояние. С учетом индивидуальности и прошлого опыта каждого человека можно подобрать звуки его естественного окружения, которые будут помогать погружаться или проживать то или иное определенное эмоциональное состояние.

Ключевые слова: эмоции, звук, вербализация, воспринимаемое качество, классификация

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 21-18-00597 «Трансформация жизненной среды и система психологических отношений личности»).

Для цитирования: Богословская (Высочил) Н. А. Эмоциональная «звучащая» окружающая среда // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 57–64. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-57-64>

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

Article

The environment of emotions and sounds

N. A. Bogoslovskaya (Vyskocuil)

Moscow Institute of Psychoanalysis, 34, buil. 14 Kutuzovskiy Ave., Moscow 121170, Russia

Nina A. Bogoslovskaya (Vyskocuil), ninavyskocil@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2797-3094>

Abstract. People's interaction with the acoustic environment has recently been studied in various disciplines. The main problem of studying the perception of the acoustic environment is related to the variety of sound sources and the lack of a clear classification of them. *The objective:* to classify the acoustic environmental events based on the type of emotional impact they have. *The research hypothesis* is that there are acoustic events in the environment that cause basic emotions. The study is carried out on a sample of 522 respondents ($n = 270$ women and $n = 252$ men) in the 16–71 age group (the average age is 22) living in Moscow and the Moscow region. It is shown that the same sounds can be associated with completely different emotions: guilt, anger, interest, disgust, sadness, contempt, joy, fear, shame, surprise. The change in emotional colouring within the framework of one acoustic event is associated with additional aspects of its description, namely: sound characteristics, localization, time, situation, social context. Creating a favorable individual acoustic environment around a person can have a therapeutic effect. It is important to create a set of emotionally coloured sounds and reconstructed acoustic events (sound scenes) that, when listened to, would cause a relatively stable emotional state. Taking into account the individual character and past experience of each person, it is possible to pick up the sounds of his/her soundscape which will help to immerse in or relive certain emotional states.

Keywords: emotions, sound, verbalization, perceived quality, classification

Acknowledgements and funding: The study was carried out at the expense of the grant from the Russian Science Foundation (project No. 21-18-00597) "Transformation of the living environment and the system of psychological relationships of the individual".

For citation: Bogoslovskaya (Vyskocuil) N. A. The environment of emotions and sounds. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 57–64 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-57-64>

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



Введение

При восприятии окружающего мира основной является визуальная информация. Редко, спеша на работу или прогуливаясь по улице, человек акцентирует свое внимание на собственных движениях, на качестве вдыхаемого воздуха, на акустической палитре мира, состоящей из окружающих звуков. Обычно, если не отвлекаться на полемику в социальных сетях, новости в Instagram или видеоролики в TikTok на мобильных устройствах, происходит анализ визуального потока вокруг. Заинтересовать может только что-то необычное для привычного окружения, например если в морозном воздухе улицы запахнет мандаринами или во время поездки в метро резко наступит тишина. К сожалению, гораздо быстрее к себе и своим ощущениям человека возвращает информация, вызывающая неприятные эмоции, – резкий хлопок или грохот рядом, запах гари, чья-то ссора, неприятный телесный контакт с другими людьми в вагоне метро. Возможно, именно нежелание воспринимать без необходимости окружающий мир приводит к тому, что люди все больше уходят в его «копию» в Интернете. У человека возникает иллюзия, что он может контролировать окружающий мир, просто отключив нежелательный контент, ответить обидчику так, как он считает нужным, не опасаясь ответной физической агрессии, выбрать то, что ему по душе, не прилагая особых усилий со своей стороны.

Постепенно повседневное взаимодействие с окружающим миром становится скучным и пресным, а впечатлить могут только яркие события и сильные потрясения. Возможно, необходимо просто переместить акцент с визуальной модальности восприятия на другие, но современный человек научился контролировать даже акустические потоки вокруг себя – достаточно надеть наушники, чтобы отключиться от внешнего мира и создать свой внутренний музыкальный мир. Эффективнее было бы выбрать кинестетическую модальность для освоения новых впечатлений, но не каждый готов к такому быстрому и тесному взаимодействию с тем, что его окружает. Возможно, в ближайшем будущем появятся специальные костюмы, допускающие только определенный порог ощущений, поступающих извне, например только те, которые сигнализируют об угрозе жизни. Бурное развитие промышленности, застройка особо охраняемых природных территорий, отсутствие экологического сознания способствует отчуждению человека от природы и последующему предельно потребительскому использованию ее ресурсов. В последнее время все чаще подчеркивается развитие «синдрома дефицита при-

роды», отражающего психологическую цену, которую человек платит за это отчуждение [1].

Можно попробовать наладить диалог и освоить язык акустического мира, научиться его слышать, сосредоточиться на звуках окружающего мира, на том, что он «говорит».

Некоторые районы городов выглядят уродливо, но даже там, в каком-нибудь обшарпанном тупике с граффити на стенах, человек может столкнуться с самыми необычными звуковыми эффектами [2]. Акустическая среда многомерна и несет отпечаток природных, физических явлений, следы социально-культурной специфики общества [3].

Классификация звуков окружающей среды

Создание необходимой акустической среды, являясь проблемой междисциплинарной, привлекает внимание представителей разных профессий. Важно научиться создавать благоприятную и эмоционально комфортную акустическую среду, дизайн для новых звуковых интерфейсов в виртуальной среде, обеспечивать грамотное акустическое сопровождение в современном театре.

Несмотря на то что в последнее время взаимодействие человека и акустической среды изучается в рамках разных дисциплин, основная проблема изучения восприятия акустической среды связана с разнообразием звуковых источников и отсутствием их четкой классификации. С точки зрения акустики принципиально важно установить основные элементы соответствия между физическими стимулами и слуховыми ощущениями и выявить наиболее значимые параметры звукового сигнала. С точки зрения психологии важен вариант классификации звуков как объектов слухового восприятия, позволяющий выделить качественное различие акустических событий с точки зрения их специфики для человеческого восприятия.

Анализ классификаций, проведенных в работах В. Н. Носуленко [3, 4] показывает, что основанием для разделения событий акустической среды являются источник, происхождение (натуральный / искусственный) и информационное содержание звука (коммуникативный / характеризующий окружающую среду). К натуральным звукам относятся все звуки природы как биологического, так и не биологического происхождения, в то время как к искусственным – специально сформированные человеком звучания. Звуки воспринимаются как коммуникативные в ситуациях, когда коммуникативная часть сообщения настолько значима для субъекта, что акустические характеристики звука отходят на



задний план. Звуки, характеризующие окружающую среду, выделяются там, где информация о некоем событии может оказаться жизненно необходимой.

В дальнейшем в качестве основания для классификации звуков как объектов слухового восприятия была добавлена эмоциональная окрашенность. Мы исходим из предположения, что в акустической среде существуют звуковые события, различающиеся по степени и типу эмоционального воздействия на человека [5].

В большинстве исследований эмоциональная составляющая восприятия используется прежде всего для интерпретации предпочтений слушателя, а ее содержание не анализируется или представляется в качестве второстепенного показателя. Не представляется возможным сопоставить получаемые результаты с характеристиками базовых эмоций, выявленных в психологических исследованиях. Что касается методов исследования, все они ограничиваются применением дихотомических шкал оценки (нравится / не нравится) или в терминах представленности / не представленности ряда других параметров («приятность», «возбуждение» и т. д.), не дающих достаточных оснований для идентификации модальности эмоции. Относительно систематические исследования эмоциональной составляющей восприятия звука касаются музыки, в частности тембра музыкального звучания, в восприятии которого проявляется эмоционально-выразительная характеристика.

Цель представленного в статье исследования заключается в классификации акустических событий окружающей среды по типу эмоционального воздействия.

Гипотеза исследования: в окружающей среде существуют акустические события, вызывающие базовые эмоции.

Материалы и методы

Участники исследования. Всего в опросе приняло участие 522 респондента (270 женщин и 252 мужчины) в возрасте от 16 до 71 года (средний возраст 22 года), проживающих в Москве и Московской области.

Методы. В ранее выполненных нами исследованиях [6, 7] приведены данные опроса, направленного на выяснение соотношения звуков окружающей среды и эмоций – вины, гнева, интереса, отвращения, печали, презрения, радости, страха, стыда, удивления. Респондентам предлагалось описать звуки окружающей среды, вызывающие у них одну из базовых эмоций, и определить, к каким жизненным ситуациям их можно отнести. Полученные ответы дословно

переводятся в текст, который обрабатывается в соответствии с принципами индуктивного анализа, подразумевающего открытость процесса кодирования и непосредственное формирование категорий в процессе самого анализа [более подробно см.: 4, 8]. В случае если конкретное высказывание содержало информацию, которая должна была обрабатываться по разным основаниям, строка записи с этим высказыванием дублировалась столько раз, сколько было необходимо для анализа. По совокупности были проанализированы данные 522 респондентов и проведено кодирование 12 245 вербальных единиц. Далее с помощью частотного анализа выявлялись группы звуков, характерные для каждой эмоции. Рассматривались только названия звуков, упоминавшиеся в более чем 1% случаев.

Результаты и их обсуждение

Основное внимание было уделено анализу эмоциональной составляющей исключительно звуков естественного окружения человека, к которым отнесены природные звуки, бытовые и промышленные (техногенные) шумы. Тем не менее в рамках проводимых нами опросов более 16% высказываний связаны со смежными категориями – музыкой (5%), музыкальными инструментами (2%) и речью (9%).

Спрашивая респондентов о том, какой звук у них может вызвать ту или иную эмоцию, приходится сталкиваться с «трудностями перевода» с визуальной модальности на акустическую. По мнению 12% респондентов, эмоцию нельзя вызвать в результате прослушивания звуковых фрагментов.

В связи с привычкой ориентироваться на зрение все употребляемые человеком понятия связаны с визуальным миром. Некоторые респонденты, будучи совершенно не в состоянии привести примеры конкретных названий источников звуков, могут описать только как они *видят* ситуацию, в которой возникает эмоция, и лишь потом вспомнить звуки, сопровождающие ее.

Музыка. В рамках арт-среды изучаются инклюзивный дизайн звука в музеях и других объектах культурного наследия [9], способы активизации необходимых эмоций и модуляции настроения граждан, участвующих в маршах протеста [10], исследуется связь между настроением и физиологическими параметрами при прослушивании буддийских песнопений [11], песен поп-музыкантов [12] или средств массовой информации (радио, поп-музыка) [13] с точки зрения эмоционального отношения и описания различных географических объектов.



Часто респонденты считают, что определенную эмоцию можно вызвать только с помощью прослушивания определенного музыкального произведения. Музыка действительно свойственны неограниченные возможности для выражения широкой гаммы человеческих эмоций, это специфический язык, в котором элементы мелодии означают определенные эмоции. Минорные тональности обнаруживают «депрессивный эффект», быстрый темп, пульсирующий ритм и диссонанс действуют возбуждающе и могут вызывать отрицательные эмоции, спокойные ритм и темп и консонансное звучание успокаивают [14].

«Депрессивный эффект» музыкального произведения может действовать на слушателя положительно. В поисках утешения во время переживания тяжелых жизненных ситуаций мы слушаем грустную музыку, что дает нам возможность выразить чувство печали, справиться с негативной ситуацией и принять произошедшее [15].

Как правило, классическая музыка лучше всего снимает психоэмоциональное напряжение, но только в том случае, если человек любит и привык слушать подобные музыкальные произведения. Как считает Л. Р. Фахрутдинова, «возникновение эмоции того или иного знака зависит от привычной или непривычной музыки для данной культуры. Привычная музыка вызывает в основном положительные эмоциональные переживания (удовольствие, радость, счастье), либо печаль, грусть, непривычная музыка – эмоционально отрицательно окрашенные состояния (апатия, усталость, вялость)» [16].

Музыкальные инструменты. Композиторы часто выбирают конкретные инструменты для передачи определенного эмоционального тона в своей музыке отчасти из-за их выразительных возможностей, но также из-за их тембра в конкретных регистрах [17].

Некоторые респонденты утверждают, что эмоции могут возникнуть при прослушивании музыкального произведения, исполненного на одном определенном музыкальном инструменте – например, барабан связывается с такими эмоциями, как гнев, так как его звук считают назойливым и вызывающим напряжение, флейта ассоциируется с печалью, особенно если ее слышать в переходе метро, звучание фортепиано вызывает наибольшую палитру эмоций.

Фортепиано недаром называют универсальным инструментом-оркестром. Оно одинаково широко используется в классической, джазовой и поп-музыке, поскольку его широкий звуковой диапазон и богатые тембровые и динамические возможности позволяют исполнять музыку, написанную как для любого другого инструмента, так и для хора и оркестра. Результаты сравнения

эффекта от тона и динамики по эмоциональным характеристикам изолированных односекундных звуков фортепьяно позволили количественно оценить эмоциональные характеристики звучания фортепиано [18].

Речь. У некоторых людей эмоции могут возникать только в результате прослушивания реплик и высказываний других людей. Презрение и отвращение возникают при звучании речи с употреблением матерных слов, когда люди ругаются на повышенных тонах, гнев вызывают услышанные в свой адрес оскорбления, а радость – признание в любви или похвала. В рамках виртуальной среды рассматриваются экологичные способы преобразования аффективных движений и речь роботов [19], а также повышение уровня медиаэкологии при озвучивании видеоигр [20].

Выявлены основные средства передачи эмоциональной информации посредством речи человека – тембр, высота и громкость голоса, темп и ритм речи. По глубине изученности эмоционального компонента можно выделить исследования, посвященные вокальным характеристикам речи, в которых не только даются общие эмоциональные оценки, но и осуществлены попытки определить вокальный «ключ» для каждой базовой эмоции. Проявление базовых эмоций в речи человека наиболее полно было изучено в работах В. П. Морозова и его коллег. В исследованиях использовался авторский метод актерского моделирования эмоций, примененный В. П. Морозовым, который устанавливает связь «состояние – речь». Объективным доказательством различия моделируемых актером эмоций служит, в частности, спектральный анализ его голоса, указывающий на специфические для каждой эмоции акустические характеристики [21].

Звуки естественного окружения человека. В результате анализа вербальных данных выявлено, что один и тот же звук может вызывать разные эмоции. Поэтому особенно важно при конструировании эмоционального воздействия учитывать характеристики звука, локализацию (место) и продолжительность (время), ситуацию, социальный контекст.

Эмоции вины и печали могут быть отнесены к группе подавляющих, депрессивных, дезактивирующих эмоций. Основным вариантом называемых звуков, которые вызывают вышечисленные эмоции, является плач (детский, женский, группы людей, всхлипы, рыдания и т. д.). Разница в том, что для понятийного пространства звуков, вызывающих эмоцию печали, это, как правило, плач чужого или незнакомого человека, в то время как эмоция вины возникает при плаче человека знакомого. Также для вины характерны звуки, сопровождающие причинение



какого-либо урона, и звуки, выражающие боль. Эмоция печали, в свою очередь, может переживаться в одиночестве, в отличие от вины, и здесь добавляются звуки природы (шум дождя, вой вьюги, ветра).

Понятийное пространство звуков, вызывающих эмоцию гнева, связано со скандалами, в которые слушатель включен. Если же это наблюдение за другими людьми, а скандал сопровождается употреблением мата, унижением ребенка взрослым человеком, к эмоции гнева добавляется эмоция презрения. Нарастающее раздражение, по мнению респондентов, возникает, когда человек вынужден работать или спать под «аккомпанемент» громких, отвлекающих и назойливых звуков. Топ «отвлекающих» звуков возглавляют перфоратор, дрель, строительные (ремонтные) работы за стеной и громкий, долгий шум двигателя автомобиля в ночи.

Понятийное пространство звуков, вызывающих эмоцию отвращения, связано с физиологическими звуками, издаваемыми окружающими людьми, если речь идет о своих физиологических проявлениях, отвращение трансформируется в стыд. Неприятные, «противные» звуки при трении одной поверхности о другую (мелом по доске, высохшим фломастером по бумаге, пенопластом о пенопласт) также вызывают отвращение.

Понятийное пространство звуков, вызывающих эмоцию страха, связано с различными опасностями в окружающем мире. Обобщив высказывания респондентов, можно сделать вывод, что страх в акустике делится на две категории – громкий и тихий. К громкому страху можно отнести различные резкие, внезапные шумные звуки (хлопок, взрыв, грохот, выстрел), а к тихому страху – неожиданный звук в тишине (скрип, шорох, шелест, шепот), когда человек уверен, что находится в помещении один.

Понятийное пространство звуков, вызывающих эмоцию радости, в большей степени связано с по-разному звучащим смехом, праздничной атмосферой (аплодисменты, шуршание обертки), звуками природы (шум моря, журчание воды, шелест листьев) и звуками, издаваемыми животными (пение птиц, мурлыканье кошки).

Наибольшее количество одиночных категорий характерно для понятийного пространства звуков, вызывающих эмоции удивления и интереса, которые являются, скорее, интеллектуальными, поэтому носят индивидуальный, а не универсальный характер. Возможно, интерес у каждого свой, а для удивления нужно конструировать сложносоставной звук, которым будет передана нестандартность ситуации. Обе эмоции возникают при прослушивании неизвестных, не-

идентифицируемых, непонятных и новых звуков. Но для того, чтобы вызвать интерес, звук должен нести нечто новое, в самом начале у слушателя нужно вызвать ощущение предвкушения чего-то нового, а для удивления, наоборот, важно окончание звука, неожиданный поворот в конце.

Стоит отметить, что в понятийном пространстве звуков, вызывающих эмоции радости (3,6%), гнева (2,3%), печали (2,6%), интереса (1,6%) и презрения (1,3%), представлены описания из категорий музыки, музыкальных инструментов и речи.

Несмотря на то что звуки могут быть одинаковыми, выявлено, что в представлении респондентов их громкость и повторяемость в основном связываются с раздражением, незнакомые звуки чаще связываются с эмоцией интереса, необычные – с эмоцией удивления, а резкие звуки вызывают страх.

В случае если источник звука локализован непосредственно рядом со слушателем, происходит усиление эмоций гнева, отвращения и страха, тогда как для печали и радости такого эффекта нет. Часто смещение источника звука из внешнего мира во внутренний и вовсе может привести к смене эмоции – например, непривольное урчание в животе другого человека может вызвать отвращение, в то время как в своем собственном – стыд. Плач ребенка в сочетании со звуками ругани пьяных родителей вызовет гнев или печаль в зависимости от того, на чем сфокусируется слушатель, но тот же плач ребенка в сочетании со скрипом окон, шумом ветра в пустом заброшенном помещении порождает страх.

Таким образом, результаты опроса и частотного анализа дают возможность составить «сценарий» акустического события, предполагающего требуемое эмоциональное воздействие.

Заключение

Создание вокруг человека благоприятной индивидуальной акустической среды может вызывать терапевтический эффект. Одним из самых естественных средств восстановления является природа. В музыкотерапии в качестве музыкального средства используется не только любимая мелодия или музыкальная композиция, но и звуки природы, например пение птиц. С учетом индивидуальности и прошлого опыта каждого человека можно подобрать звуки для его естественного окружения, которые будут помогать погружаться или проживать определённые эмоциональные состояния.

В своих дальнейших исследованиях мы планируем изучить механизмы формирования



эмоционально окрашенной акустической среды в разных культурах. В современных психоакустических исследованиях особое внимание уделяется изучению городской среды, например отношения туристов к разным районам города [22], воздействия звуковых эффектов на территориализацию городских пространств [23], изучению звукового ландшафта, связанного с многоязычной средой [24]. В свойствах звукового ландшафта отражается физическая структура местности, в которой возникает и распространяется звук, а также отношение к ней людей, живущих в этой местности. Таким образом, звуковой ландшафт – это некая форма объединения людей одного акустического сообщества, которое имеет определенные «коды» для характеристики своей среды и выработало соответствующие «ключи» для декодирования [3]. На наш взгляд, понятие звукового ландшафта очень тесно связано с понятием жизненной среды, которая является единством объективно существующих и субъективно воспринимаемых стимулов, сопровождающих человека на протяжении его жизни и задающих все виды его активности [25].

Именно поэтому очень важным является создание библиотеки эмоционально окрашенных звуков и реконструированных акустических событий (звуковых сцен), которые при прослушивании вызывали бы относительно стабильное эмоциональное состояние.

Библиографический список

1. *Нартова-Бочавер С. К., Мухоморова Е. А.* Опросник «Люди и растения» (ЛиР): изучение отношения человека к миру растений // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 1. С. 86–96. DOI: 10.31857/S020595920007984-8
2. *Кокс Т.* Книга звука. Научная одиссея в страну акустических чудес. М. : КоЛибри, 2018. 352 с.
3. *Носуленко В. Н., Харитонов А. Н.* Жизнь среди звуков: психологические реконструкции. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. 422 с.
4. *Носуленко В. Н.* Психофизика восприятия естественной среды: Проблема воспринимаемого качества. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 400 с.
5. *Высочил Н. А., Носуленко В. Н., Старикова И. В.* О некоторых вопросах изучения эмоционального отношения человека к акустическим событиям // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4, № 2. С. 62–78.
6. *Высочил Н. А.* База данных наименований эмоционально окрашенных звуков окружающей среды // Психологические и психоаналитические исследования. Ежегодник 2014 / под ред. Ф. Е. Иванова, Н. Л. Нагибиной. М. : Московский институт психоанализа ; Центр стратегической конъюнктуры, 2014. С. 217–228.
7. *Высочил Н. А., Курпалова О. А.* «Сценарии» акустических событий, вызывающих у человека относительно стабильные эмоции // Экспериментальная психология. 2018. Т. 11, № 4. С. 28–38. DOI: 10.17759/exppsy.2018110403
8. *Самойленко Е. С.* Проблемы сравнения в психологическом исследовании. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 414 с.
9. *Renel W.* Sonic Accessibility: Increasing Social Equity Through the Inclusive Design of Sound in Museums and Heritage Sites // Curator The Museum Journal. 2019. Vol. 62, № 3. P. 377–402. DOI: 10.1111/cura.12311
10. *Granados Sevilla A. E.* When Feeling and Music Meet. Sound and Emotional Praxis in the Protest Marches in Mexico City 2015–2018 // Desafíos [online]. 2019. Vol. 31, № 2. P. 63–95. DOI: 10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.7290
11. *Ning W.-L., Liu Y.-L.* Auditory effect of chanting sound // 2nd International Conference on Image and Video Processing, and Artificial Intelligence (IPVAI). Proceedings of SPIE. 2019. Vol. 1132. Article 113212C. DOI: 10.1117/12.2547966
12. *Dodds P.* Hearing histories of Hammer Hill: Pop music as auditory geography // Emotion, Space and Society. 2019. Vol. 30, special iss. P. 34–40. DOI: 10.1016/j.emospa.2018.12.004
13. *Kirby P.* Sound and fury? Film score and the geopolitics of instrumental music // Political Geography. 2019. Vol. 75. Article 102054. DOI: 10.1016/j.polgeo.2019.102054
14. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2011. 749 с.
15. *Van den Tol A. J. M., Edwards J., Heflick N. A.* Sad music as a means for acceptance-based coping // Musicae Scientiae. 2016. Vol. 20, iss. 1. P. 68–83. DOI: 10.1177/1029864915627844
16. *Фахрутдинова Р. Л.* О влиянии эмоциональных процессов на психические состояния при восприятии музыкальных произведений // Практическая психология в школе: цели и средства: сб. тезисов Всерос. конф. СПб. : ГП «Иматон», 1997. С. 56–57.
17. *McAdams S., Douglas C., Vempala N. N.* Perception and Modeling of Affective Qualities of Musical Instrument Sounds across Pitch Registers // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. Article 153. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00153
18. *Chau C.-J., Mo R., Horner A.* The Emotional Characteristics of Piano Sounds with Different Pitch and Dynamics // Journal of the Audio Engineering Society. 2016. Vol. 64, No. 11. P. 918–932. DOI: 10.17743/jaes.2016.0049
19. *Dong R., Chen Y., Cai D., Nakagawa S., Higaki T., Asai N.* Robot motion design using bunraku emotional expressions – focusing on Jo-Ha-Kyū in sounds and movements // Advanced Robotics. 2019. Vol. 34, iss. 5. P. 299–312. DOI: 10.1080/01691864.2019.1703811



20. Droumeva M. Audible Efforts: Gender and Battle Cries in Classic Arcade Fighting Games // *Media and Communication*. 2019. Vol. 7, iss. 4. P. 186–197. DOI: 10.17645/mac.v7i4.2300
21. Морозов В. П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. М. : ИП РАН ; Центр «Искусство и наука», 1998. 164 с.
22. Hu M., Zhang Y., Zhang H., Lu Y., Zuo L., Zhuang M., Liu W., Zhang J., Zhang H.-I. How do Chinese tourists perceive tranquillity during the tour? // *Tourism Management Perspectives*. 2020. Vol. 34. Article 100666. DOI: 10.1016/j.tmp.2020.100666
23. Waitt G., Buchanan I., Duffy M. Lively cities made in sound: A study of the sonic sensibilities of listening and hearing in Wollongong, New South Wales // *Urban Studies*. 2020. Vol. 57, iss. 10. P. 2131–2146. DOI: 10.1177/0042098019871170
24. Kitapci K., Galbrun L. Perceptual analysis of the speech intelligibility and soundscape of multilingual environments // *Applied Acoustics*. Vol. 151. P. 124–136. DOI: 10.1016/j.apacoust.2019.03.001
25. Нартова-Бочавер С. К. Жизненная среда человека: источник трудностей и ресурс психологического здоровья // *Человек Работающий. Междисциплинарный подход в психологии здоровья / науч. ред.: К. А. Бочавер, А. Б. Данилов. М. : Перо ; ИММ-Пресс, 2018. С. 281–322.*
7. Vyskochil N. A., Kirpalova O. A. «Script» of acoustic events that cause relatively stable emotions in a person. *Experimental Psychology (Russia)*, 2018, vol. 11, no. 4, pp. 28–38 (in Russian). DOI: 10.17759/exppsy.2018110403
8. Samoylenko E. S. *Problemy sravneniya v psikhologicheskom issledovanii* [Comparison Problems in Psychological Research]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2010. 414 p. (in Russian).
9. Renel W. Sonic Accessibility: Increasing Social Equity Through the Inclusive Design of Sound in Museums and Heritage Sites. *Curator The Museum Journal*, 2019, vol. 62, no. 3, pp. 377–402. DOI: 10.1111/cura.12311
10. Granados Sevilla A. E. When Feeling and Music Meet. Sound and Emotional Praxis in the Protest Marches in Mexico City 2015–2018. *Desafíos* [online], 2019, vol. 31, no. 2, pp. 63–95. DOI: 10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.7290
11. Ning W.-L., Liu Y.-L. Auditory effect of chanting sound. *2nd International Conference on Image and Video Processing, and Artificial Intelligence (IPVAI). Proceedings of SPIE*, 2019, vol. 1132, article 113212C. DOI: 10.1117/12.2547966
12. Dodds P. Hearing histories of Hammer Hill: Pop music as auditory geography. *Emotion, Space and Society*, 2019, vol. 30, special iss., pp. 34–40. DOI: 10.1016/j.emospa.2018.12.004
13. Kirby P. Sound and fury? Film score and the geopolitics of instrumental music. *Political Geography*, 2019, vol. 75, article 102054. DOI: 10.1016/j.polgeo.2019.102054
14. Il'in E. P. *Emotsii i chuvstva* [Emotions and Feelings]. St. Petersburg, Piter Publ., 2011. 749 p. (in Russian).
15. Van den Tol A. J. M., Edwards J., Heflick N. A. Sad music as a means for acceptance-based coping. *Musicae Scientiae*, 2016, vol. 20, iss. 1, pp. 68–83. DOI: 10.1177/1029864915627844
16. Fakhrutdinova R. L. On the influence of emotional processes on mental states in the perception of musical works. In: *Prakticheskaya psikhologiya v shkole: tseli i sredstva: sb. tezisev Vseros.y konf.* [Practical Psychology at School: Goals and Means. Collection of theses of the All-Russian Conference]. St. Petersburg, GP “Imaton” Publ., 1996, pp. 56–57 (in Russian).
17. McAdams S., Douglas C., Vempala N. N. Perception and Modeling of Affective Qualities of Musical Instrument Sounds across Pitch Registers. *Frontiers in Psychology*, 2017, vol. 8, article 153. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00153
18. Chau C.-J., Mo R., Horner A. The Emotional Characteristics of Piano Sounds with Different Pitch and Dynamics. *Journal of the Audio Engineering Society*, 2016, vol. 64, no. 11, pp. 918–932. DOI: 10.17743/jaes.2016.0049
19. Dong R., Chen Y., Cai D., Nakagawa S., Higaki T., Asai N. Robot motion design using bunraku emotional expressions – focusing on Jo-Ha-Kyū in sounds and movements. *Advanced Robotics*. 2019. Vol. 34, iss. 5, pp. 299–312. DOI: 10.1080/01691864.2019.1703811

References

1. Nartova-Bochaver S. K., Muhortova E. A. Questionnaire «People and Plants» (PaP): a study of human relations to the plant world. *Psychological journal*, 2020, vol. 41, no. 1, pp. 86–96 (in Russian). DOI: 10.31857/S020595920007984-8
2. Cox T. *The Sound book: The Science of the Sonic Wonders of the World*. New York, London, W. W. Norton & Company, 2014. 305 p. (Russ. ed.: Koks T. *Nauchnaya odisseya v stranu akusticheskikh chudes*. Moscow, KoLibri Publ., 2018. 352 p.).
3. Nosulenko V. N., Kharitonov A. N. *Zhizn' sredi zvukov: psikhologicheskie rekonstruktsii* [Life Among Sounds: Psychological Reconstructions]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2018. 422 p. (in Russian).
4. Nosulenko V. N. *Psikhofizika vospriyatiya estestvennoy sredy: Problema vosprinimaemogo kachestva* [Psychophysics of Natural Environment Perception: The Problem of Perceived Quality]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2007. 398 p. (in Russian).
5. Vyskochil N. A., Nosulenko V. N., Starikova I. V. On some issues of the study the human emotional attitude to acoustic events. *Experimental Psychology (Russia)*, 2011, vol. 4, no. 2, pp. 62–78 (in Russian).
6. Vyskochil N. A. Database of names of emotionally colored sounds of the environment. In: Ivanov F. E., Nagibina N. L., eds. *Psikhologicheskie i psikhoanaliticheskie issledovaniya. Ezhegodnik 2014* [Psychological and psychoanalytic research. Yearbook 2014]. Moscow,



20. Droumeva M. Audible Efforts: Gender and Battle Cries in Classic Arcade Fighting Games. *Media and Communication*, 2019, vol. 7, iss. 4, pp. 186–197. DOI: 10.17645/mac.v7i4.2300
21. Morozov V. P. *Iskusstvo i nauka obshcheniya: neverbal'naya kommunikatsiya* [The Art and Science of Communication: Non-Verbal Communication]. Moscow, IP RAN Publ., Tsentr «Iskysstvo i nauka», 1998. 164 p. (in Russian).
22. Hu M., Zhang Y., Zhang H., Lu Y., Zuo L., Zhuang M., Liu W., Zhang J., Zhang H.-I. How do Chinese tourists perceive tranquillity during the tour? *Tourism Management Perspectives*, 2020, vol. 34, article 100666. DOI: 10.1016/j.tmp.2020.100666
23. Waitt G., Buchanan I., Duffy M. Lively cities made in sound: A study of the sonic sensibilities of listening and hearing in Wollongong, New South Wales. *Urban Studies*, 2020, vol. 57, iss. 10, pp. 2131–2146. DOI: 10.1177/0042098019871170
24. Kitapci K., Galbrun L. Perceptual analysis of the speech intelligibility and soundscape of multilingual environments. *Applied Acoustics*, vol. 151, pp. 124–136. DOI: 10.1016/j.apacoust.2019.03.001
25. Nartova-Bochaver S. K. Human Living Environment: A Source of Difficulties and a Resource of Psychological Health. In: Bochaver K. A., Danilov A. B., sci. eds. *Chelovek Rabotayushchiy. Mezhdistsiplinarnyi podkhod v psikhologii zdorovya* [Man Working: Interdisciplinary Approach in Health Psychology]. Moscow, Pero Publ., IMM-Press, 2018, pp. 281–322.

Поступила в редакцию 12.10.2021; одобрена после рецензирования 26.11.2021; принята к публикации 09.12.2021
The article was submitted 12.10.2021; approved after reviewing 26.11.2021; accepted for publication 09.12.2021



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 65–71
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 65–71
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-65-71>

Научная статья
УДК 37.018.4:159.9

Дистанционное обучение: новые возможности замещения обучения в кампусе или попытка достижения акме в образовании

Е. Г. Елина, Р. М. Шамионов ✉

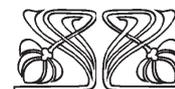
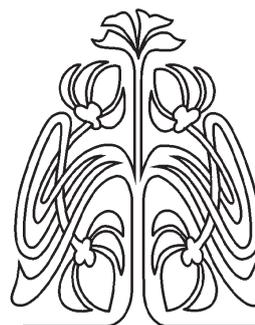
Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Елина Елена Генриховна, доктор филологических наук, профессор, профессор, кафедра общего литературоведения и журналистики, elinaeg@info.sgu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9797-3145>

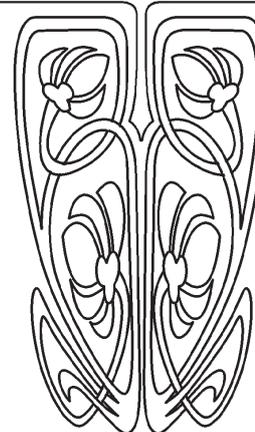
Шамионов Раиль Мунирович, доктор психологических наук, профессор, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития, shamionov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8358-597X>

Аннотация. Дистанционное обучение в современном мире становится важной формой получения образования вне зависимости от расположения учебного заведения и физических возможностей обучающегося. Актуальность исследования определяется необходимостью получения новых теоретических знаний о психолого-педагогических основаниях дистанционного обучения для его совершенствования и повышения эффективности в условиях пандемии и выхода из нее. *Цель* – проведение анализа психолого-педагогических оснований обучения с использованием дистанционных технологий на примере виртуального педагогического класса СГУ имени Н. Г. Чернышевского. Определены основные характеристики дистанционного обучения и обучения с использованием дистанционных технологий, установлена его специфика, заключающаяся в конвергенции кампусного и дистанционного обучения. Установлены основные психолого-педагогические основания и эффекты обучения с применением дистанционных технологий на примере виртуального педагогического класса. Выделены основные ценности и принципы обучения с применением дистанционных технологий: ценность общей доступности – принцип открытости; ценность личностного развития и личностной ориентированности всего контента – принципы научности, единства академичности и доступности; ценность прямого контакта между субъектами образования – принцип диалогичности, который реализуется через разные каналы коммуникации; ценности университетского образования и традиционной культуры – принцип воспитания, академической социализации личности. Сделан вывод о потенциале обучения с использованием дистанционных технологий для достижения акме в образовании.

Ключевые слова: дистанционное обучение, формы дистанционного обучения, профилизация



**НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ**





Информация о вкладе каждого автора. Е. Г. Елина – теоретическое обоснование проблемы исследования, формулировка выводов, написание текста; Р. М. Шамионов – анализ психолого-педагогических оснований обучения с использованием дистанционных технологий, формулирование выводов, написание текста.

Для цитирования: Елина Е. Г., Шамионов Р. М. Дистанционное обучение: новые возможности замещения обучения в кампусе или попытка достижения акме в образовании // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 65–71. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-65-71>

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

Article

Distance learning: New opportunities to replace learning on campus or an attempt to achieve acme in education

E. G. Elina, R. M. Shamionov ✉

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

Elena G. Elina, elinaeg@info.sgu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9797-3145>

Rail M. Shamionov, shamionov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8358-597X>

Abstract. Distance learning in the modern world is becoming an important form of education regardless of the location of the educational institution and the physical capabilities of the student. The relevance of the research is determined by the need to obtain new theoretical knowledge about the psychological and pedagogical foundations of distance learning in order to improve it and increase its effectiveness in the conditions of the pandemic and exit from it. *The purpose* is to analyse the psychological and pedagogical foundations of learning using distance technologies exemplified by the Pedagogical Class of the Saratov State University. The article defines the main characteristics of distance learning and learning using distance technologies. The authors define the specificity of these forms of learning as derived from the convergence of campus and distance learning. The research investigates the case study of the Pedagogical Class in order to establish the main psychological and pedagogical foundations and effects of learning with the use of distance technologies. The article highlights the main values and principles of distance learning: the value of general accessibility – the principle of openness; the value of personal development and individualistic orientation of all the content – the principle of a scientific approach, the principle unifying academic knowledge and accessibility; the value of a direct contact between subjects of education – the principle of an open dialogue, which is implemented through different communication channels; the values of university education and traditional culture – the principle of personal development, academic socialization of personality. The authors make a conclusion about the potential of using distance learning technologies to achieve acme in education.

Keywords: distance learning, forms of distance learning, specialization

Information about the contribution of each author. E. G. Elina carried out a literature review, formulated conclusions, wrote the text; R. M. Shamionov analyzed psychological and pedagogical foundations of learning using distance technologies, formulated conclusions, wrote the text.

For citation: Elina E. G., Shamionov R. M. Distance learning: New opportunities to replace learning on campus or an attempt to achieve acme in education. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 65–71 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-65-71>

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

Введение

Проблема дистанционного образования далеко не нова, но вокруг нее по-прежнему сохраняется определенная напряженность и ведутся споры между ее сторонниками и противниками. Воодушевление и оптимизм по поводу дистанционного образования как способа всеобщего охвата желающих обучаться и реализации обучения вне рамок пространства и времени, а также значительной экономии материальных средств сменились в науке скрупулёзным анализом и расчетом, а также пониманием того, что это не образование средствами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а совершенно иное образование с иными средствами и иной методологией. Несмотря на относительно длительный промежуток времени с момента введения первых программ дистанционного образования

и весьма интенсивную деятельность по его внедрению на уровне практически всех направлений высшего образования единая его методология не сложилась. Это оставляет достаточно широкое поле для педагогического творчества и возможность заново пересмотреть психологию обучения и научения. Поэтому исследование эффективности дистанционного обучения различными средствами и его контента имеет принципиальное значение для развития образования и получения новых научных знаний о достижениях акме в области обучения и воспитания.

Теоретическое обоснование проблемы исследования

В последние десятилетия в мировом образовании происходит переход к информатизации учебного процесса [1]. Несмотря на то,



что дистанционное образование насчитывает уже более 100 лет, еще в 2006 г. дистанционное обучение «в виртуальном классе» в онлайн-режиме только предвкушалось, считалось, что оно сможет реально конкурировать с традиционным обучением в аудитории, роль интернета в обучении описывалась как «что-то вроде пародии» [2], а о «гибридизации» образования начали писать еще с 2002 г. [3, р. 2]. Однако пандемия в значительной степени ускорила этот процесс и информатизация охватила практически все сферы образования. Вместе с тем существует весьма разнообразный опыт его реализации, в значительной степени ассоциированный с разными традициями образовательных практик. Так, весьма распространена практика предварительного знакомства обучающихся с теоретическим материалом (на основе записей онлайн-лекций, чтения книг и журналов и пр.) и последующей «аудиторной» отработки теоретического материала на практике, на семинарских занятиях и пр. [4]. Важным достижением при этом подходе является ориентация на самостоятельную предварительную подготовку обучающегося, формирование у него компетенций по поиску информации, ее систематизации, выработку критического отношения к усваиваемому контенту.

Анализ практик дистанционного образования позволяет дифференцировать две его основные формы, получившие распространение в последнее время, – дистанционное образование как таковое и с применением дистанционных форм. В этой классификации имеется принципиальная специфика: если дистанционная форма обучения, как правило, не регламентирована по времени расписанием занятий и каждый обучающийся имеет возможность двигаться в своем темпе, что является его преимуществом и возможностью «асинхронного обучения» [5, 6], то при обучении с применением дистанционных форм деятельность обучающихся регламентируется формальными актами и расписанием занятий.

Вполне очевидно, что эти две формы дистанционного обучения по ряду параметров имеют принципиальные различия. Прежде всего это мотивация обучающихся. В случае полного дистанционного обучения успешность организации учебного процесса зависит только от собственной мотивации, хотя и учебный материал может иметь определенный мотивационный потенциал [7, 8]. В случае обучения с использованием дистанционных форм дополнительную стимуляцию могут оказывать и преподаватель, и другие обучающиеся, и более «живой» процесс обучения. Важнейшим для сохранения мотивации обучения является его событий-

ность в онлайн-пространстве, поскольку это в значительной степени привлекает внимание и вызывает интерес [9]. По сути, при обучении с использованием дистанционных форм речь идет о возможности восполнения драматизации учебного процесса, выхода на уровень не просто «смены картинки», а смены событий, составляющих определенную целостность, в полном смысле гештальты, способные восприниматься как завершённые события. Это способствует организации восприятия и запоминания информации как события, а также психологически сближает онлайн-обучение с очным аудиторным. Однако исследователи отмечают и то, что студенты часто не могут позитивно оценить, в какой степени учитывается их индивидуальность в процессе онлайн-обучения и какова эффективность их взаимодействия с преподавателем [10–12]. Немаловажными являются навыки самоорганизации обучающихся [13], направленные не только на собственно процесс включения в обучение, но и на самостоятельное добывание знаний, необходимых для выполнения представленных заданий. Наконец, немаловажной является организация проверки усвоения знаний обучающимися. В дистанционном образовании невозможны традиционные экзамены и зачеты. Мы не стремимся исчерпывающе представить различные формы контроля компетенций обучающихся, однако известно, что наиболее эффективна проверка усвоенного на основе компетентностной модели – выполнение конкретных заданий в онлайн-режиме, без подготовки и без опоры на что-либо, или творческих заданий, требующих использования лишь собственных навыков или знаний. Все это требует от педагогов совершенно иных, нежели при классической форме обучения, навыков – тех, которые позволяют ставить обучаемого в ситуацию конструирования с использованием всевозможных ресурсов, исключая однозначные ответы на однозначные вопросы. Однако исследование установок преподавателей, работающих в двух средах – очной и дистанционной, – позволили сделать вывод, что их убеждения относительно методов обучения являются основной причиной, препятствующей использованию различных учебных материалов в дистанционном образовании [14, 15]. В исследованиях также отмечается, что неудовлетворенность студентов процессом электронного обучения вызвана прежде всего консерватизмом и отсутствием необходимых компетенций у преподавателей отдельных дисциплин [16]. Речь идет о психолого-педагогических компетенциях, связанных с восприятием обучающихся, их мотивацией, а также способами переработки информации.



В современных условиях возникла ситуация резкого сближения дистанционного и аудиторного (кампусного) образования. Исследование конвергенции дистанционного и кампусного образования позволило прийти к заключению, что кампусное образование не может быть замещено дистанционным и наоборот, но в ряде случаев конвергенция может способствовать улучшению образования, если преподаватели сумеют проявить гибкость и избежать ошибок дистанционного образования [17]. В силу известных обстоятельств такое сближение является неизбежным, и даже после завершения карантинных мероприятий, связанных с COVID-19, аудиторное (или кампусное) обучение будет предполагать использование дистанционных форм уже постольку, поскольку они продемонстрировали свои преимущества и в ряде случаев оказываются просто необходимыми и предполагающими возможность успешной траектории образования. Естественно, это потребует систематического следования преподавателей за возможностями цифровых технологий. К примеру, уже совсем скоро станет реальностью голографическое представление на бытовом уровне, что будет еще одним шагом к формированию новой реальности обучения.

Цель исследования: провести анализ психолого-педагогических оснований обучения с использованием дистанционных технологий на примере виртуального педагогического класса СГУ им. Н. Г. Чернышевского.

Задачи исследования:

1) определить основные характеристики дистанционного обучения и обучения с использованием дистанционных технологий, установить специфику последнего;

2) установить основные психолого-педагогические основания и эффекты обучения с применением дистанционных технологий на примере виртуального педагогического класса.

Результаты и их обсуждение

Обратимся к организационной структуре виртуального педагогического класса СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Прежде всего необходимо отметить, что педагогический класс создан на основе общественного заказа на подготовку педагогов для Саратовской области. Поэтому решение о его организации связано с задачей ранней профессиональной ориентации учащихся 10–11-х классов общеобразовательных школ на профессию педагога и пропедевтику основных дисциплин, связанных с педагогической деятельностью, – педагогики, психологии, спецдисциплин (научных дисциплин профиля подготовки).

Реализация основных задач этого проекта основывается на ценностях и принципах классического образования. Вместе с тем их осуществление имеет свою специфику, связанную с уникальностью программ и ситуации обучения, а также с важной миссией, заключающейся в преодолении многих ошибок ранних попыток реализации идеи профилизации общего образования, воплощенных в педагогических классах в 1980-х гг. Рассмотрим некоторые из них.

Одна из важнейших ценностей при организации данного класса – **ценность общей доступности** для всех обучающихся в области вне зависимости от места их проживания. Поэтому избрана форма обучения с использованием дистанционных технологий. В соответствии с теоретическими представлениями о дистанционном образовании, а также длительным опытом его реализации в Саратовском университете организаторами педагогического класса совершены беспрецедентные действия, связанные с определением как принципов его существования, так и того контента, который в процессе преподавания должен быть реализован. Важнейшим стал **принцип открытости**. Речь идет о социальной открытости – возможности подключения обучающихся в индивидуальном или групповом режиме, а также в любое время, на любом этапе обратной связи с преподавателями и получения комментариев или ответов на вопросы в режиме реального времени. Вместе с тем главной идеей для организаторов стала открытость содержания образования. Это значит, что основные учебные программы должны разрабатываться специалистами на основе не существующих программ или их повторения, а научных представлений о возрастном составе обучающихся, их возрастных особенностях восприятия и развития личности, а также пилотажных и систематических исследований психологических и педагогических проблем, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни. Это значит, что сквозные программы по педагогике и психологии являются уникальными и содержательными. Программы специальных дисциплин также разработаны в соответствии с наиболее острыми проблемами, с которыми сталкиваются обучающиеся на ЕГЭ, и содержат избранные вопросы, вызывающие затруднения в процессе школьного обучения. Наконец, открытость содержания образования также предполагает гибкость в отношении контента, его изменчивость, которая в значительной степени способна удовлетворить образовательные потребности обучающихся по самым важным вопросам не только будущей профессии, но и самого бытия в настоящем. Поэтому еще одной ценностью, находящейся в основе про-



ектирования педагогического класса, является **ценность личностного развития и личностной ориентированности** всего контента.

Следующий принцип, положенный в основу организации педагогического класса, – **принцип научности, единства академичности и доступности**, реализация которого требует от преподавателей довольно большой работы, направленной на дозированное введение новых понятий, оперирование ими, а также включение примеров из опыта и результатов исследований, находящихся в едином актуальном перцептивном поле педагога и ученика. Этот принцип основан на **ценности признания потенциала развития обучающихся**, которое позволяет реализовать двойную мотивацию – и педагога, и учащегося – с точки зрения охвата зоны ближайшего развития (по Л. С. Выготскому) [18].

Наконец, посредством разных каналов коммуникации реализуется **принцип диалогичности**, в основе которого находится **ценность прямого контакта между субъектами образования**. Прежде всего сам процесс преподавания предполагает участие не одного, но двух, а порой и нескольких педагогов. Это, по сути, задает диалогичность на уровне самого действия, в котором преподаватели соучаствуют и тем самым задают ситуацию со-бытия, со-действия. С другой стороны, диалогичность реализуется через механизм обратной связи с использованием возможностей платформ для проведения видеоконференций (например, чатов) и каналов электронной почты, посредством которых не только задаются вопросы, но и «произносятся» важные суждения, комментарии, а порой и диалоги между обучающимися, а также через выполнение домашних заданий, которые полностью имеют творческую направленность.

Скрепляющим и одновременно центральным является **принцип воспитания, академической социализации личности**, в основе которого лежат **ценности университетского образования и традиционной культуры**. Поэтому совершенно не случайно в процессе обучения в педагогическом классе гостями педагогов оказываются носители этой культуры, посвятившие всю свою жизнь ее воспроизводству и умножению, – легенды Саратовского университета, носители его традиций и ценностей.

Анализ творческих работ обучающихся позволяет оценить не только степень их участия в образовании и обретения ими компетенций, заложенных в программах обучения, но и адекватность этих работ реализуемым ценностям и принципам организации педагогического класса в Саратовском университете. Так, обратная связь с помощью различных каналов осуществляется

на уровне всего контингента (100% обучающихся принимают участие во всех предлагаемых мероприятиях и выполнении домашних заданий). Установлено, что для большинства обучающихся характерна ситуативная (во время контактных занятий) и устойчивая учебная активность. Об уровне включения в материал позволяют судить основные реплики, умозаключения, а также целостные связные предложения, формулируемые в процессе занятий.

Характерными для активности обучающихся являются их вопросы относительно собственных переживаний, своего опыта обучения на занятиях по педагогике и психологии. Количество и качество этих вопросов позволяет судить о заинтересованности и стремлении использовать возможность обучения в педагогическом классе для решения мировоззренческих и психологических проблем юношеского самоопределения. Не менее интенсивна активность обучающихся и при анализе отдельных вопросов по специальным дисциплинам. Простой количественный подсчет вопросов свидетельствует об определенном паритете значимости для обучающихся занятий общепрофессионального или специально-профессионального блока.

Таким образом, основными эффектами обучения в виртуальном педагогическом классе являются интерес к дисциплинам и отдельным темам, эмоционально-оценочное отношение к образовательной организации и новые компетенции, которые способствуют адаптации в образовательном пространстве вуза, наконец, новый опыт взаимодействия с «одноклассниками» и преподавателями, новый опыт обучения.

Заключение

Несмотря на появление в последние десятилетия многочисленных исследований, посвященных дистанционному обучению и обучению с использованием дистанционных технологий, проблема удаленного доступа к образованию остается достаточно острой и с научной, и с практической точки зрения. Главным в дискуссиях педагогов и психологов, методистов и представителей культуры, науки и управления образованием остается вопрос о «сухом остатке» такого образования, об усвоении норм и ценностей обучаемыми и их способности включиться в социальную систему в качестве полноправных субъектов. Задача образования (на любом его уровне) заключается не в том, чтобы заместить обучение, реализуемое в физическом пространстве образовательного учреждения, а в том, чтобы наряду с ним создать еще один канал передачи социального опыта, способный не просто реали-



зовать цели образования, но и способствовать достижениям в образовании, движению к акме образования. Этому способствует отработанная в виртуальном педагогическом классе СГУ им. Н. Г. Чернышевского педагогическая модель обучения школьников с использованием дистанционных форм.

В условиях пандемии и постпандемии обучение с использованием дистанционных технологий может стать эффективным средством образования на его разных уровнях, что требует пересмотра традиционных техник обучения и перехода на ориентированные на восприятие цифрового пространства, а также его стимулирования посредством реализации его принципов с учетом специфики «встречи» двух реальностей – физической и виртуальной.

Библиографический список

1. Астахова Т. А. Возможности и проблематика дистанционных форм обучения, выбор системы дистанционного обучения // Управление человеческим потенциалом. 2012. № 1. С. 56–63.
2. Powell R. J., Keen C. The Axiomatic Trap: Stultifying Myths in Distance Education // Higher Education. 2006. Vol. 52, iss. 2. P. 283S
3. Cookson P., Berger K., Cookson P. W., Jr. Expect Miracles: Charter Schools and the Politics of Hope and Despair. University of Michigan : Avalon Publishing, 2002. 208 p.
4. Kuznetsova A. V., Ryabkova G. V. Distance learning in the era of COVID-19. The innovative approach in teaching aviation English // Pedagogical Journal. 2020. Vol. 10, № 6A. P. 176–187. DOI: 10.34670/AR.2020.21.26.021
5. Блоховцова Г. Г., Маликова Т. Л., Симоненко А. А. Перспективы развития дистанционного обучения // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2016. № 118-3. С. 89–92.
6. Александрова Е. А., Ахметов С. И., Аттиа М. Р. Преимущества и направленность электронного взаимодействия в веб-обучении // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 4 (36). С. 385–391. DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-4-385-391
7. Калинина А. И. Дистанционное обучение как часть системы непрерывного образования и роль самообразования в дистанционном обучении // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2014. № 1. С. 100–105. DOI: 10.51314/2073-2635-2014-1-100-105
8. Bowden J. L.-H., Tickle, L., Naumann K. The four pillars of tertiary student engagement and Success: A holistic measurement approach // Studies in Higher Education. 2021. Vol. 46, iss. 6. P. 1207–1224. DOI: 10.1080/03075079.2019.1672647
9. Данилов О. Е. Решение проблемы отсутствия мотивации к обучению у учащихся при дистанционном обучении // Педагогика высшей школы. 2016. № 1 (4). С. 35–38.
10. Bogolepova S. V. Emergency Transition: Have Tertiary Language Students' Needs Been Met? // Professional Discourse & Communication. 2021. Vol. 3, no. 1. P. 49–61. DOI: 10.24833/2687-0126-2021-3-1-49-61
11. Yetik E., Ozdamar N., Bozkurt A. Seamless Learning Design Criteria in the Context of Open and Distance Learning // Managing and Designing Online Courses in Ubiquitous Learning Environments / eds. G. Durak, S. Çankaya. Hershey, PA : IGI Global, 2020. P. 106–127. DOI: 10.4018/978-1-5225-9779-7.ch006
12. Alqurashi E. Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments // Distance Education. 2019. Vol. 40, iss. 1. P. 133–148. DOI: 10.1080/01587919.2018.1553562
13. Нюдюрмагомедов А. Н., Ибрагимов Н. Г., Савзиханова М. А. Развитие самоорганизации студентов на основе интерактивных технологий обучения // Высшее образование сегодня. 2020. № 6. С. 48–52. DOI: 10.25586/RNU.HET.20.06.P.48
14. Yildiz M., Selim Y. A Qualitative SStudy on Transferring the Experience of Using Technology From Formal Education to Distance Education // Turkish Online Journal of Distance Education. 2015. Vol. 16, iss. 4. P. 125–134. DOI: 10.17718/tojde.93452
15. Alamri H. A., Lowell V. L., Watson W., Watson S. Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation // Journal of Research on Technology in Education. 2020. Vol. 52, iss. 3. P. 322–352. DOI: 10.1080/15391523.2020.1728449
16. Котляренко Ю. Ю., Симонова О. Б. Электронное обучение или дистанционное обучение (эмпирическое исследование на примере иностранного языка) // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3 (140). С. 75–83. DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.009
17. Xiao J. On the margins or at the center? Distance education in higher education // Distance Education. 2018. Vol. 39, iss. 2. P. 259–274. DOI: 10.1080/01587919.2018.1429213
18. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.

References

1. Astakhova T. A. Opportunities and problems of distance learning, the choice of a distance learning system. *Upravlenie chelovecheskim potentsialom* [Human Potential Management], 2012, no. 1, pp. 56–63 (in Russian).
2. Powell R. J., Keen C. The Axiomatic Tap: Stultifying Myths in Distance Education. *Higher Education*, 2006, vol. 52, iss. 2, pp. 283–301. DOI: 10.1007/s10734-004-4501-2
3. Cookson P., Berger K., Cookson P. W., Jr. *Expect Miracles: Charter Schools and the Politics of Hope and Despai*. University of Michigan, Avalon Publishing, 2002. 208 p.
4. Kuznetsova A. V., Ryabkova G. V. Distance learning in the era of COVID-19. The innovative approach in teaching aviation English. *Pedagogical Journal*, 2020, vol. 10, no. 6A, pp. 176–187. DOI: 10.34670/AR.2020.21.26.021



5. Blokhovtsova G. G., Malikova T. L., Simonenko A. A. Prospects for the development of distance learning. *New Science: Strategies and Vectors of Development*, 2016, no. 118-3, pp. 89–92 (in Russian).
6. Alexandrova E. A., Akhmetov S. I., Attia M. R. Advantages and Directions of Electronic Interaction in Web-Learning. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 4 (36), pp. 385–391 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-4-385-391
7. Kalinina A. I. Distance learning as a part of life-long learning system and the role of self-education in distance learning. *Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical Department*, 2014, no. 1, pp. 100–105 (in Russian). DOI: 10.51314/2073-2635-2014-1-100-105
8. Bowden J. L.-H., Tickle, L., Naumann K. The four pillars of tertiary student engagement and Success: a holistic measurement approach. *Studies in Higher Education*, 2021, vol. 46, iss. 6, pp. 1207–1224. DOI: 10.1080/03075079.2019.1672647
9. Danilov O. E. Solving the problem of lack of motivation for learning among students in distance learning. *Pedagogika vyshey shkoly* [Higher education pedagogy], 2016, no. 1 (4), pp. 35–38 (in Russian).
10. Bogolepova S. V. Emergency Transition: Have Tertiary Language Students' Needs Been Met? *Professional Discourse & Communication*, 2021, vol. 3, no. 1, pp. 49–61. DOI: 10.24833/2687-0126-2021-3-1-49-61
11. Yetik E., Ozdamar N., Bozkurt A. Seamless Learning Design Criteria in the Context of Open and Distance Learning. In: Durak G., Çankaya S., eds. *Managing and Designing Online Courses in Ubiquitous Learning Environments*. Hershey, PA, IGI Global, 2020, pp. 106–127. DOI: 10.4018/978-1-5225-9779-7.ch006
12. Alqurashi E. Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. *Distance Education*, 2019, vol. 40, iss. 1, pp.133–148. DOI: 10.1080/01587919.2018.1553562
13. Nyudyurmagomedov A. N., Ibragimov N. G., Savzikhanova M. A. Development of Students' Self-Organization Based on Interactive Learning Technologies. *Higher Education Today*, 2020, no. 6, pp. 48–52 (in Russian). DOI: 10.25586/RNU.HET.20.06.P.48
14. Yildiz M., Selim Y. A Qualitative Study on Transferring the Experience of Using Technology From Formal Education to Distance Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 2015, vol. 16, iss. 4, pp. 125–134. DOI: 10.17718/tojde.93452
15. Alamri H. A., Lowell V. L., Watson W., Watson S. Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation. *Journal of Research on Technology in Education*, 2020, vol. 52, iss. 3, pp. 322–352. DOI: 10.1080/15391523.2020.1728449
16. Kotliarenko I., Simonova O. E-learning or distance learning (empirical research on the example of a foreign language). *Kazan Pedagogical Journal*, 2020, no. 3 (140), pp. 75–83 (in Russian). DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.009
17. Xiao J. On the margins or at the center? Distance education in higher education. *Distance Education*, 2018, vol. 39, iss. 2, pp. 259–274. DOI: 10.1080/01587919.2018.1429213
18. Vygotskiy L. S. *Myshleniye i rech* [Thinking and Speech]. Moscow, Labirint Publ., 1999. 352 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 02.11.2021; одобрена после рецензирования 06.12.2021; принята к публикации 09.12.2021
 The article was submitted 02.11.2021; approved after reviewing 06.12.2021; accepted for publication 09.12.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 72–79
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 72–79
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-72-79>

Научная статья
УДК 378.147



Образовательная среда высшей духовной школы: от проблематики к реализации

Н. Б. Грошев

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

Грошев Николай Борисович, соискатель, кафедры методологии образования, gr.n8@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5207-0241>

Аннотация. Вхождение духовных семинарий в образовательное пространство Российской Федерации, государственное лицензирование и аккредитация требуют пересмотра средств и принципов эффективного образовательного процесса в высшей духовной школе. В этой связи проблема формирования образовательной среды способствует переосмыслению, определению новых стратегий развития и поиску дополнительных форм взаимодействия участников образовательного процесса. В центре этого противоречия находятся цели духовного образования, которые, переплетаясь со светским образованием, полностью с его целями не совпадают. Духовная семинария, адаптируясь к изменениям, понимает необходимость собственного развития. Одним из эффективных способов сохранения традиций, идущих от апостолов, является обращение к индивидуальному наставничеству как ресурсу профессионального развития будущего теолога. *Цель:* раскрыть теоретические предпосылки зарождения института наставничества в духовной семинарии с последующим уточнением образовательной среды высшей духовной школы. На примере Пензенской духовной семинарии обосновываются место и роль индивидуального наставничества для осуществления первых профессиональных проб студентов – будущих священников. Описаны рабочие проектные группы, действующие в семинарии на протяжении ряда лет под руководством тьюторов – студентов магистратуры. Каждая проектная группа имеет свои цели и задачи, через осуществление которых студент приобретает новый образовательный опыт, помогающий ему претворять в своем дальнейшем служении подлинную цель обучения – преображение человека. Делается вывод о важности индивидуального наставничества в сохранении и передаче ценностей высшего духовного образования.

Ключевые слова: образовательная среда, высшее духовное образование, профессиональное образование, индивидуальный наставник, индивидуальная траектория развития участников образования, наставничество

Для цитирования: Грошев Н. Б. Образовательная среда высшей духовной школы: от проблематики к реализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 72–79. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-72-79>

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

Article

Educational environment of the higher theological school: Challenges and solutions

N. B. Groshev

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

Nikolai B. Groshev, gr.n8@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5207-0241>

Abstract. Since theological seminaries have become a part of the educational system of the Russian Federation, they are now subject to state licensing and have to gain accreditation. This requires a revision of means and effective educational principles in the higher theological school. In this regard, the issue of the educational environment development contributes to a rethink of developmental strategies and helps to determine new ones. Moreover, it stimulates the search for additional interaction forms of the teachers and students. At the center of this contradiction there are the aims of theological education, which, intertwined with secular education, do not completely coincide. Adapting to changes, the theological seminary realizes the necessity for its own development. One of the effective ways to preserve the traditions dating back to the time of Apostles is to implement the idea of individual mentoring as a resource for professional development of the future theologian. The *purpose* of the study is to reveal theoretical foundations for the formation of the institute of mentoring in the theological seminary. This is to be followed by a more precise definition of the educational environment of the higher theological school. Using the example of the Penza Theological Seminary, the author substantiates the place and role of individual mentoring in performing the first professional activities by the students who are intending to become priests. The article describes working project groups that have been operating in the seminary for a number of years under the guidance of tutors presented by the master's degree students. Each project group has its own goals and objec-



tives. Implementing them the student acquires new educational experience that helps him to realize in his further ministry the true goal of learning, which is represented by a person's transformation. The authors make a conclusion about the importance of individual mentoring in preserving and transmitting the values of higher spiritual education.

Keywords: educational environment, higher theological education, professional education, individual mentor, individual educational trajectory of students and teachers, theology

For citation: Groshev N. B. Educational environment of the higher theological school: Challenges and solutions. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 72–79 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-72-79>

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

Введение

Сегодня духовное образование, обеспечивающее фундаментальную богословскую подготовку, преодолевает немалые трудности интеграции в современное образовательное пространство Российской Федерации. Государственные лицензирование и аккредитация устанавливают единый набор требований и стандартов, как для светских, так и для духовных школ. Очевидно, что хотя цели светского и духовного образования взаимосвязаны, образовательная среда высшей духовной школы имеет свои особенности (архитектурные особенности, богослужебный строй, внутрикorporативная этика, иерархичность среды, канонический устав, в котором живёт Церковь, и пр.) и требует специальной образовательной среды. Разобраться с понятием «образовательная среда» означает решить множество педагогических задач высшей духовной школы.

Цель: раскрыть теоретические предпосылки зарождения института наставничества в духовной семинарии с последующим описанием организационно-педагогических условий образовательной среды высшей духовной школы.

Образовательная среда

Понятие «среда» в научном мире не имеет однозначного толкования.

Содержание окружающей среды, являясь «питательной территорией», будет по-разному наполнять и развивать человека, что доказывают также слова апостола Павла о худых сообществах, развращающих добрые нравы (1 Кор 15, 33). Избежать влияния одной среды возможно лишь при смене её на другую. Анализ современных исследований феноменологии образовательной среды свидетельствует о том, что данный вопрос широко обсуждается в работах отечественных и западных авторов [1–5]. Исследования учёных, рассматривающих особенности образовательной среды (ОС), касаются общих вопросов формирования этой среды [6–10], частных условий формирования ОС в профильных организациях [11–13], а также

формирования образовательной среды в высшем духовном учебном заведении [14]. Данное направление мало изучено и в рамках данного исследования представляется приоритетным.

Количество исследований, посвященных образовательной среде вуза, дополняется работами о ее влиянии на освоение различных дисциплин и на формирование компетенций студентов [15–17].

Выделяют как минимум четыре методологических направления изучения образовательной среды:

1) социально-психологическое (В. В. Рубцов и В. И. Слободчиков, 1996 г.). В. В. Рубцов пишет: «Мы разговариваем и живем в человеческой среде, но для человека окружающая среда – это не просто мир вокруг нас» [18];

2) пространственно-предметное (Т. Нийт, М. Хейдметс, Й. Круусвал, 1985 г.). Сюда можно также отнести работы последователей М. Монтессори, акцентирующих внимание на педагогической организации предметной среды [19];

3) средовое (Ю. С. Мануйлов, 2007 г.) – системно рассматривает образовательную среду, однако инструментально-методический аппарат проработан недостаточно [20];

4) эколого-личностное (Г. А. Ковалёв, В. А. Ясвин, 2000 г.) – носит системный характер и имеет успешно апробированное инструментально-методическое обеспечение.

Образовательная среда высшей духовной школы

Сегодня для образовательной среды высшего духовного учреждения не безразлично, по какому образцу будет сделан выбор средств и принципов эффективной организации образовательного процесса. Качество духовного образования подвергается сомнению, когда духовная школа отходит от выполнения предназначенной ей функции – подготовки будущих священников, сохранения традиций, священного преемства, идущего от апостолов. Одним словом, от того, как выстроено образование на уровне духовной семинарии, зависит положение дел в церковной организации в целом. Организаторам духовно-



го образования важно помнить о главной цели духовной школы и рисках, отличающих ее от школы светской [21, с. 163]. Ориентиром для каждого, кто учит и учится в семинарии, является слово святого Симеона Нового Богослова о том, что любой труд будет напрасен и суетен, если живущие люди не благоугодят Христу Богу нашему и не примирятся с Богом Отцом [22].

В качестве методологической основы в рамках данного исследования выбрано направление, которое представляет В. А. Ясвин, использующий типологию образовательной среды Януша Корчака. Согласно его системе координат четыре вектора моделируют определенный тип образовательной среды, в которой воспитывается человек. Математическая модель представляет два вектора, «активность – пассивность» и «свобода – зависимость»:

1) *догматическая образовательная среда*, стимулирующая зависимую пассивность. Ее особенностью является не столько учебное, сколько воспитательное направление деятельности. Величайшая строгость, полуобщинный и полусемейный дух являются правилом жизни воспитанников;

2) *карьерная образовательная среда*, стимулирующая зависимую активность. Ориентирована на тех, кто призван сделать карьеру и стремится к управлению в обществе;

3) *безмятежная образовательная среда*, стимулирующая свободную пассивность. Направлена на обеспечение свободы развития ребенка, но не уделяет достаточного внимания воспитанию личностной активности;

4) *творческая образовательная среда*, стимулирующая свободную активность. Данная концепция воспитания представлена в книге Я. Корчака «Как любить ребенка». Здесь нет места авторитарному управлению жизнью и поведением детей. Основным императивом является призыв к совместной договоренности, вере в опыт, сотрудничество и совместную жизнь [23].

Если говорить о духовной семинарии, то вектор образовательной среды характеризуется как догматический. Догматическая образовательная среда имеет очевидные плюсы – способствуя сохранению верности традициям, следованию авторитетам, соблюдению обрядовости и канонического строя, пониманию необходимости как жизненного императива, она стремится к порядку, дисциплине и добросовестности. Формируемая твердость убеждений, ощущение прочности и устойчивости позволяют противостоять греховным страстям. Данные качества помогают студентам в дальнейшем сохранять нравственные идеалы, принципы христианской этики, русские православные аскетические тра-

диции, повышая духовно-нравственный уровень нашей молодежи. Однако следует признать, что догматическая образовательная среда на пути спасительного подвига все же является самоограничивающей, когда благоразумие доходит до пассивности, приводит к незамечанию прав и правд [24, 25].

Какие ещё учебные заведения, помимо духовной семинарии, можно было бы отнести к догматическому типу? Подавляющим большинством школ, за исключением некоторых, таких, например, как школа-фонд Владимира Потанина, выполняется государственный заказ, который подразумевает увидеть в выпускниках качества, формируемые догматической средой (патриотизм, гражданская ответственность, сопричастность традициям). В XXI в. основой является все-таки догматическая среда и почётное место среди этих учебных заведений занимают такие университеты, как Оксфорд, Кембридж. Одним из секретов их высокого рейтинга является традиция наставничества, или тьюторства, которая в Оксфорде восходит к XII столетию. Как известно, Оксфорд возник в результате слияния нескольких монастырских школ в связи с начавшейся войной между Англией и Францией и запретом короля отправлять юношей получать кургуазное образование во Франции. По замыслу британской короны эта школа должна была заменить европейские университеты. Чуть позже папа римский признал заслуги этой школы, предоставив автономию, и аналогичный документ был выдан английским королям. В настоящее время образовательный процесс в Оксфордском университете на 80% состоит из работы студентов с индивидуальным наставником и лишь незначительная часть времени отводится для прослушивания лекций. Такой индивидуальный подход даёт возможность преодолеть косность догматической среды и обеспечивает высокие результаты образования.

Проблеме построения образовательных траекторий и моделей тьюторства посвящен целый ряд работ Е. А. Александровой [26–28]. Однако стоит заострить внимание на иной стороне тьюторства, которое роднит духовное учебное заведение – семинарию – со средневековой традицией наставничества в Оксфордском университете. Как известно, образовательная среда – это идеология и стратегия, которые определяют и задачи учебного заведения. Высшим идеалом средневекового университета является Христос, а основной задачей – подготовка добрых пастырей Церкви.

Наставничество является отголоском той монастырской традиции, которая на Британские острова и в Ирландию была принесена с



православного Востока. Эдвард Зелнер, будучи исследователем кельтского наставничества, вспоминает, что у ирландских христиан существовала древняя концепция «друга души», который выслушивает тебя, любит, понимает и наставляет. Монашеская традиция наставничества в Британии тождественна восточной православной традиции. Как известно, св. Патрик был учеником Германа Осерского, который в свою очередь наследовал традицию Иоанна Кассиана Римлянина. Преподобный Иоанн был учеником константинопольского святителя Иоанна Златоуста и монахов-подвижников из Египетской пустыни, где он проживал, упражняясь в аскетике. Концепция «друга души», или душевного друга, подразумевает служение всем тем, кого необходимо привести ко спасению. Наставник – ради любви к тем, кого он наставляет. Наставник в своей деятельности руководствуется изречением Христа о том, что «кто хочет между Вами быть большим, да будет Вам слугою» (Мф. 20:25). Постепенно монашеская традиция наставничества, воспринятая средневековыми университетами Англии как основа мировоззренческого стержня, расширилась до поддержки обучающегося как в бытовом отношении, так и в образовательном процессе.

В контексте приведенных рассуждений вполне логичным и своевременным оказывается решение Учебного комитета Русской православной церкви ввести службу индивидуального наставничества в духовных образовательных организациях. Есть основания полагать, что если опираться на идентичную мировоззренческую базу и сходную духовную традицию, данный инструментарий может органично войти в семинарскую жизнь в большей степени, чем в любом светском вузе, и позволит, согласно документу, принятому Высшим церковным советом Русской православной церкви 22 ноября 2013 г., решить ряд стоящих перед вузом педагогических задач, преодолеть присущие догматической образовательной среде отрицательные проявления [29]. Вышеупомянутый документ приобретает особое значение в контексте указа президента Российской Федерации В. В. Путина о создании условий для развития наставничества в системе образования к 2024 г. [30].

Вот уже несколько лет в Пензенской духовной семинарии активно развивается вариативная образовательная среда, в которой студенты в рамках образовательных программ выстраивают свои образовательные траектории профессионального развития. Помощь в выборе траектории осуществляют специально подготовленные наставники из числа студентов магистратуры. Значимость такого шага под-

тверждается мнением 71% семинаристов, которые выразили личную потребность в индивидуальном наставнике, в «духовном водительстве». От наставника ожидают восполнения того или иного образовательного дефицита. С первого года обучения в семинарии каждому студенту предоставляется пространство возможностей для исследовательской деятельности в рамках специальных проектных групп. Индивидуальными наставниками реализуется несколько направлений деятельности:

– консультант при подготовке курсовых работ и рефератов, что особенно актуально на «нулевых» и первых курсах обучения (50% студентов нуждаются в его помощи);

– помощник при выполнении сложных домашних заданий (3% студентов обращаются за консультацией);

– проектировщик, идейный вдохновитель (27% студентов ищут в лице наставника поддержку своих творческих замыслов);

– «друг души» (20% студентов рассматривают наставника как «отдушину» и советчика в череде строгой канонической жизни).

Самый первый телевизионный проект «Свет православия» ведет свою историю с 2010 г. и решает вопросы просветительской, воспитательной и образовательной деятельности.

Проектная группа «Риторы» занимается разработкой готовых тематических проповедей для слушателей из разных сфер деятельности.

Проектная группа «Виртуалы» осуществляет сбор данных и анализ деятельности всех проектных групп семинарии, информирует студентов и преподавателей о развитии проектов.

Проектная группа «Курс духовного выживания для школьников» занимается популяризацией житий святых и их духовных подвигов среди учащихся воскресной школы.

Проектная группа «Творчество Квартала Луи» организует совместную творческую деятельность с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Список можно продолжить проектами, осуществляемыми в рамках учебной и производственной практики. К ним относится социальное служение в пенитенциарных учреждениях, в больницах и хосписах, детских домах, миссионерских отделах. Одним словом, любой студент имеет возможность построить посильную индивидуальную программу деятельности в зависимости от собственного уровня осознания себя в проекте и степени погружения в совместную деятельность. Особенностью деятельности наставников является «удержание» продуктивности членов группы на протяжении длительного времени на достаточно высоком уровне.



Заключение

Вопрос внедрения наставничества в образовательную практику духовной семинарии актуален по ряду обстоятельств объективного и субъективного характера. Это так называемый ретроинновационный феномен, к которому относят наставничество, возрождающееся в новых социокультурных условиях. Образовательная среда духовной семинарии – это живой организм, который, динамично развиваясь, вбирая в себя все лучшие наработки и учитывая реалии современного мира с опорой на Евангельскую традицию и духовные идеалы, способен и сегодня решать ту задачу, которая стояла и стоит перед Церковью, – дать обществу доброго наставника, который мог бы понять, душевно согреть и привести ко Христу.

Библиографический список

1. Галеев И. Ш., Минигалеева А. З., Джонбеков М. Н. Создание образовательной среды учреждений высшего образования, способствующей формированию потребностей здорового образа жизни современных студентов // Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов: материалы V Междунар. науч.-метод. конф., Казань, 29–30 ноября 2019 г. / под ред. Р. А. Юсупова, Б. А. Акишина. Казань : Изд-во КНИТУ-КАИ, 2019. С. 476–478.
2. Гопиенко О. Е. Проблема образовательной среды и ее влияния на развитие личности // Актуальные проблемы гуманитарного образования : материалы VII Междунар. Науч.-практ. Конф., Минск, 22–23 октября 2020 г. Минск : БГУ, 2020. С. 118–122.
3. Герейханова И. А. Возможности образовательной среды вуза в профессиональном становлении бакалавров // Учитель создает нацию : материалы III междунар. науч.-практ. конф. (Грозный, 20 ноября 2018 г.). Грозный : Алеф, 2018. С. 205–209.
4. Isambert-Jamati V. Fonctionnement du système éducatif // Revue française de pédagogie. 2020. Vol. 206, iss. 1. P. 107–130. DOI: 10.4000/rfp.8956
5. Govender I., de Villiers M. Optimising the learning environment for undergraduate students in the Department of Family Medicine at Sefako Makgatho Health Sciences University // South African Family Practice. 2019. Vol. 61, no. 4. P. 136–143. DOI: 10.1080/20786190.2019.1613062
6. Чернявская С. А. Роль образовательной среды вуза в профессиональном становлении бакалавров // Воспитание в современном мире: новые контексты – новые решения : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Хабаровск, 29–30 октября 2019 г.). Хабаровск : Изд-во Дальневосточ. гос. мед. ун-та, 2019. С. 302–305.
7. Попова Н. В., Ельников А. В. Образовательное пространство как условие совершенствования образовательной среды // Ломоносовские чтения на Алтае : фундаментальные проблемы науки и образования: сб. науч. ст. междунар. конф., Барнаул, 14–17 ноября 2017 г. / отв. ред. Е. Д. Родионов. Барнаул : АлтГУ, 2017. С. 1708–1712.
8. Каримова Л. Н., Политаева Т. И., Расулова С. С. Проектирование образовательной среды вуза как условие формирования профессиональных компетенций студентов // Современный ученый. 2020. № 4. С. 122–129.
9. Шахбазова М. А. Концептуальные основы моделирования образовательной среды высшего учебного заведения // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 178–180.
10. Александрова Е. А. Поколение «Y»: методология взаимодействия в образовательной среде // Компетентностный подход: инновационная практика образовательных организаций в реализации ФГОС : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (Вольск, 26–27 февраля 2016 г.) / под ред. М. А. Сморгуневой, С. Л. Коротковой. Саратов : Наука, 2016. С. 6–9.
11. Даниленкова В. А. Сравнительная характеристика образовательной среды и экологической образовательной среды технического вуза // Образовательная среда сегодня: теория и практика: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 июня 2017 г.). Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. С. 71–78.
12. Митрохина С. В. Развитие профессиональных способностей будущего учителя в образовательной среде вуза // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 6. С. 17–19.
13. Быстрова С. А. Проектирование образовательной среды бакалавров дизайна в классическом университете // Уровневое образование студентов в высших учебных заведениях: опыт, проблемы и перспективы : сб. науч. статей. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2018. С. 38–43.
14. Грошев Н. Б. О необходимости создания профессионально-образовательной среды в духовной образовательной организации // Христианство и педагогика: история и современность. 220-летие служения Церкви Пензенской духовной семинарии: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 7–8 декабря 2020 г.). Пенза : Пензенская духовная семинария, 2020. С. 38–42.
15. Ванягина М. Р. Влияние образовательной среды военного вуза на обучение иностранным языкам // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т. 7, № 2. С. 46–57. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-4
16. Григорьева Е. И., Ефременко А. П., Габдиев М. Особенности формирования навыков проектной деятельности у обучающихся в образовательной среде вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25, № 188. С. 114–122. DOI: 10.20310/1810-0201-2020-25-188-114-122



17. Фролов Д. С. Формирование творческой активности студентов в условиях образовательной среды вуза // Наука и молодежь: новые идеи и решения: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей (Волгоград, 14–16 марта 2018 г.). Волгоград : Волгоградский государственный аграрный университет, 2018. С. 395–400.
18. Рубцов В. В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний (к определению предмета экологической психологии) // Материалы 2-й Рос. конф. по экологической психологии / под ред. В. И. Панова. М. ; Самара : Изд-во «Институт психологии РАН», 2001. С. 77–81.
19. Ясвин В. А. Среда развития личности как предмет эколого-психологического исследования // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития. 2020. № 6. С. 341–345. DOI: 10.24411/9999-044A-2020-00078
20. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. Т. 14, № 4. С. 21–27.
21. Грошев Н. Б. Возможности профессионально-образовательной среды для построения индивидуальной траектории развития всех субъектов духовной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2020. Т. 69, ч. 1. С. 165–169.
22. Святой Симеон Новый Богослов. Добротолюбие. Т. 5. URL: <https://svyaty.com/chitat/Dobrotoliubie-Tom-5-Dobrotoliubie-Tom-V-Sviatoi-Simeon-novyi-bogoslov/> (дата обращения: 10.09.2021 г.).
23. Корчак Я. Как любить ребенка. М. : АСТ, 2014. 480 с.
24. Ясвин В. А. Отношение педагогов к учащимся как фактор качества образовательной среды // Социальная психология и общество. 2013. Т. 4, № 3. С. 143–152.
25. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.
26. Александрова Е. А. Тьюторство как культурная профессиональная практика, совмещающая психологическое и педагогическое сопровождение обучающегося в современной образовательной системе // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2013. № 2 (28). С. 59–63.
27. Александрова Е. А., Андреева Е. А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока. Москва ; Тверь : СФК-офис, 2013. 156 с.
28. Александрова Е. А. Психологическое и педагогическое сопровождение: индивидуальная траектория развития // Народное образование. 2014. № 9 (1442). С. 180–187.
29. Положение о деятельности индивидуальных наставников в духовной образовательной организации: принято Высшим Церковным Советом 22 ноября 2013 года и одобрено на заседании Священного Синода 25–26 декабря 2013 года (журнал № 141). URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3482691.html> (дата обращения: 22.11.2021).
30. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027/page/1> (дата обращения: 22.11.2021).

References

1. Galejev I. S., Minigaleyeva A. Z., Dzhonbekov M. N. Creation of an educational environment of higher education institutions that contributes to the formation of the needs of a healthy lifestyle of modern students. R. A. Yusupov, B. A. Akishin, eds. *Fizicheskoye vospitaniye i studentcheskiy sport glazami studentov: materialy V Mezhdunar. nauch.-metod. konf., Kazan', 29–30 noyabrya 2019 g.* [Physical Education and Student Sports Through the Eyes of Students. Materials of the 5th International Scientific and Methodological Conference, Kazan, November 29–30, 2019]. Kazan, KNITU-KAI Publ., 2019, pp. 476–478 (in Russian).
2. Gopienko O. E. The problem of the educational environment and its influence on personality development. *Aktual'nye problemy gumanitarnogo obrazovaniya: materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. Konf., Minsk, 22–23 oktyabrya 2020 g.* [Actual Problems of Humanitarian Education. Materials of the 7th International Scientific and Practical Conference, Minsk, October 22–23, 2020]. Minsk, BGU Publ., 2020, pp. 118–122 (in Russian).
3. Gereykhanova I. A. Possibilities of the educational environment of the university in the professional development of bachelors. *Uchitel' sozdaet natsiyu: materialy III mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Groznyi, 20 noyabrya 2018 g.)* [The Teacher Creates a Nation. Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference (Groznyi, 20 November 2018)]. Groznyi, Alef Publ., 2018, pp. 205–209 (in Russian).
4. Isambert-Jamati V. Fonctionnement du système éducatif. *Revue française de pédagogie*, 2020, vol. 206, éd. 1, pp. 107–130 (in French). DOI: 10.4000/rfp.8956
5. Govender I., de Villiers M. Optimising the learning environment for undergraduate students in the Department of Family Medicine at Sefako Makgatho Health Sciences University. *South African Family Practice*, 2019, vol. 61, no. 4, pp. 136–143. DOI: 10.1080/20786190.2019.1613062
6. Chernyavskaya S. A. The role of the educational environment of the university in the professional development of bachelors. *Vospitaniye v sovremennom mire: novye konteksty – novye resheniya : materialy V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Khabarovsk, 29–30 oktyabrya 2019 g.)*. [Education in the Modern World : A New Contexts – A New Solutions. Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference (Khabarovsk, October 29–30, 2019)], Khabarovsk, Dal'nevostochniy gosudarstvennyi meditsinskiy universitet Publ., 2019, pp. 302–305 (in Russian).



7. Popova N. V., El'nikov A. V. Educational space as a condition for improving the educational environment. Rodionov E. D. *Lomonosovskie chteniya na Altae : fundamental'nye problemy nauki i obrazovaniya : sb. nauch. st. mezhdunar. konf., Barnaul, 14–17 noyabrya 2017 g.* [Lomonosov Readings in Altai: Fundamental Problems of Science and Education. Collection of Articles International Conference, Barnaul, November 14–17, 2017], Barnaul, Altai State University Publ., 2017, pp. 1708–1712 (in Russian).
8. Karimova L. N., Politaeva T. I., Rasulova S. S. Designing the educational environment of a university as a condition for the formation of professional competencies of students. *Sovremennyi uchonyi* [Modern Scientist], 2020, no. 4, pp. 122–129 (in Russian).
9. Shahbazova M. A. Conceptual bases of modeling educational environment of the higher educational institution. *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya* [The World of Science, Culture and Education], 2019, no. 2 (75), pp. 178–180 (in Russian).
10. Alexandrova E. A. Generation “Y”: methodology of interaction in the educational environment. In: Smorgunova M. A., Korotkova S. L., eds. *Kompetentnostnyi podkhod: innovatsionnaya praktika obrazovatel'nykh organizatsiy v realizatsii FGOS: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. (Vol'sk, 26–27 fevralya 2016 g.)* [Competence-Based Approach: Innovative Practice of Educational Organizations in the Implementation of the Federal State Educational Standard. Collection of Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Volsk, February 26–27, 2016)]. Saratov, Nauka Publ., 2016, pp. 6–9 (in Russian).
11. Danilenkova V. A. Comparative characteristics of the educational environment and the ecological educational environment of a technical university. *Obrazovatel'naya sreda segodnya: teoriya i praktika : sb. materialov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 25 iyunya 2017 g.)* [Educational Environment Today: Theory and Practice: collect. of materials of the 2nd International Scientific and Practical Conference (Cheboksary, June 25, 2017)]. Cheboksary, Tsentri nauchnogo sotrudnichestva “Interactive Plus”, 2017, pp. 71–78 (in Russian).
12. Mitrokhina S. V. Development of the professional abilities of the future teacher in the educational environment of the university. *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa* [Professional Education. Capital], 2017, no. 6, pp. 17–19 (in Russian).
13. Bystrova S. A. The organization the educational environment of bachelors-designers in a classical university. *Urovnevoye obrazovaniye studentov v vysshikh uchebnykh zavedeniyyakh: opyt, problemy i perspektivy : sb. nauch. statey* [Level Education of Students in Higher Educational Institutions: Experience, Problems and Prospects: coll. of sci. articles]. Kurgan, Kurgan State University Publ., 2018. pp. 38–43 (in Russian).
14. Groshev N. B. On the need to create a professional educational environment in a spiritual educational organization. *Khristianstvo i pedagogika: istoriya i sovremennost'. 220-letniye sluzheniya Tserkvi Penzenskoy dukhovnoy seminarii: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Penza, 7–8 dekabrya 2020 g.* [Christianity and Pedagogy: History and Modernity. 220th anniversary of the ministry of the Church of the Penza Theological Seminary: Materials of the IV International Scientific and Practical Conference, Penza, December 7–8, 2020], Penza, Orthodox religious organization – institution of higher religious professional education “Penza Theological Seminary”, 2020, pp. 38–42 (in Russian).
15. Vanyagina M. R. The influence of the educational environment of a military tertiary institution on teaching foreign languages. *Research Result. Pedagogic and Psychology of Education*, 2021, vol. 7, no. 2, pp. 46–57 (in Russian). DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-4
16. Grigorieva E. I., Efremenko A. P., Gabdiyev M. Features of the development of project activity skills among students in the educational environment of the university. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 114–122 (in Russian). DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188- 114-122
17. Frolov D. S. Formation of students' creative activity in the educational environment of the university. *Nauka i molodezh': novyye idei i resheniya: materialy XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. molodykh issledovately (Volgograd, 14–16 marta 2018 g.)*. [Science and Youth: New Ideas and Solutions. Proceedings of the 12th International Scientific and Practical Conference of Young Researchers (Volgograd, March 14–16, 2018)]. Volgograd, Volgograd State Agrarian University, 2018, pp. 395–400 (in Russian).
18. Rubtsov V. V. About the problem of the relation of the developing educational environments and the formation of knowledge (the definition of the subject of environmental psychology). Panov V. I., ed. *Materialy 2-i Ros. konf. po ekologicheskoy psikhologii* [Proceedings 2nd Russian conference on environmental psychology]. Moscow, Samara, Institute of Psychology RAS Publ., 2001, pp. 77–81 (in Russian).
19. Yasvin V. A. Personal development environment as a subject of ecopsychological research. *Ecopsychological Studies-6: Ecology of Childhood and Psychology of Sustainable Development*, 2020, no. 6, pp. 341–345 (in Russian). DOI: 10.24411/9999-044A-2020-00078
20. Manuilov Yu. S. Conceptual foundations of the environmental approach in education. *Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Ser. Pedagogy. Psychology. Social work. Sociokinetic*, 2008, vol. 14, no. 4, pp. 21–27 (in Russian).
21. Groshev N. B. Possibilities of the professional and educational environment for building an individual trajectory of development of all subjects of a spiritual educational organization. *Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya* [Problems of Modern Teacher Education], 2020, no. 69, vol. 1, pp. 165–169 (in Russian).
22. *Svyatoy Simeon Novyi Bogoslov. Dobrotolyubie. T. 5.* [Saint Simeon, the New Theologian. Philosophy. Vol. 5]. Available at: <https://svyatye.com/chitat/Dobrotolyubie>



- Tom-5-Dobrotoliubie-Tom-V-Sviatoi-Simeon-novyi-bogoslov/ (accessed 10 September 2021). (in Russian).
23. Korchac J. *Kak lyubit' rebyonka* [How to Love a Child]. Moscow, AST Publ., 2014. 480 p. (in Russian).
24. Yasvin V. A. Teachers' Attitudes towards Students as Quality Factor in Educational Environment. *Social Psychology and Society*, 2013, vol. 4, no. 3, pp. 143–152 (in Russian).
25. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proyektirovaniyu* [Educational Environment: From Modeling to Design]. Moscow, Smysl Publ., 2001. 365 p. (in Russian).
26. Aleksandrova E. A. Tutoring as a cultural professional practice combining the psychological and pedagogical support of the student in the modern educational system. *Education. Science. Innovation: the Southern Dimension*, 2013, no. 2 (28), pp. 59–63 (in Russian).
27. Aleksandrova E. A., Andreyeva E. A. *Modernizatsiya klassicheskoy modeli t'yutorstva v Rossii, stranakh Yevropeyskogo soyuza i Blizhnego Vostoka* [Modernization of the Classical Model of Tutoring in Russia, the Countries of the European Union and the Middle East]. Moskva, Tver', SFK-ofis Publ., 2013. 156 p. (in Russian).
28. Aleksandrova E. A. Psychological and pedagogical support: An individual trajectory of development. *National Education*, 2014, no. 9 (1442), pp. 180–187 (in Russian).
29. *Polozheniye o deyatelnosti individual'nykh nastavnikov v dukhovnoy obrazovatel'noy organizatsii: prinyato Vysshim Tserkovnym Sovetom 22 noyabrya 2013 goda i odobren na zasedanii Svyashchennogo Sinoda 25–26 dekabrya 2013 goda (zhurnal № 141)* [Regulations on the Activities of Individual Mentors in a Spiritual Educational Organization. The document was adopted by the Supreme Church Council on November 22, 2013 and approved at a meeting of the Holy Synod on December 25–26, 2013 (Journal No. 141)]. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3482691.html> (accessed 21 November 2021) (in Russian).
30. On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024. Decree of the President of the Russian Federation of 07.05.2018 no. 204. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027/page/1> (accessed 21 November 2021) (in Russian).

Поступила в редакцию 03.11.2021; одобрена после рецензирования 05.12.2021; принята к публикации 09.12.2021
The article was submitted 03.11.2021; approved after reviewing 05.12.2021; accepted for publication 09.12.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 80–87
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 80–87
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-80-87>

Научная статья
УДК 37.082



Формирование мотивации успеха молодых педагогов посредством профессионального конкурса

Л. П. Шустова, С. В. Данилов✉, З. В. Глебова

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, Россия, 432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, д. 4/5

Шустова Любовь Порфирьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент, кафедра менеджмента и образовательных технологий, lp_shustova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2552-2310>

Данилов Сергей Вячеславович, доктор педагогических наук, доцент, профессор, кафедра менеджмента и образовательных технологий, daniilovnic@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1022-5049>

Глебова Зоя Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент, кафедра методики гуманитарного и поликультурного образования, zoyaglebova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7432-6455>

Аннотация. Актуальность формирования мотивации успеха молодых педагогов посредством участия в конкурсах определяется необходимостью раскрытия их личностного потенциала. При этом не вполне изучено влияние участия в конкурсах на мотивацию педагога. В фокусе внимания находится вовлечение молодых педагогов в конкурсы, проводимые вузом. *Цель:* изучить возможности педагогического университета в аспекте формирования мотивации успеха молодых педагогов посредством профессионального конкурса. *Гипотеза:* участие молодых педагогов в конкурсном движении способствует формированию у них мотивации к успеху в педагогической деятельности. Исследование, проведенное в 2017–2021 гг., выполнено на выборке молодых специалистов – педагогов образовательных учреждений Ульяновской области ($N = 198$, стаж педагогической деятельности не более 5 лет, муж. – 3, жен. – 195) с последующей дифференциацией экспериментальной ($n = 97$, муж. – 1, жен. – 96) и контрольной ($n = 101$, муж. – 2, жен. – 99) выборок. Критерием формирования выборок является участие / неучастие в конкурсе «Персональный успех». Для фиксации параметров мотивации успеха и избегания неудачи применен опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А. А. Реан). Показано, что среди участников конкурса на 16,2% увеличилось число педагогов с высоким уровнем мотивации к успеху, в контрольной группе этот показатель снизился на 4,1%. Установлено, что количество участников экспериментальной группы с умеренно высоким уровнем мотивации к успеху возросло на 27,2%, в контрольной – уменьшилось на 5,2%. Выявлено, что число респондентов со средним уровнем мотивации в экспериментальной группе уменьшилось на 43,4%, а в контрольной – на 10,4%. Сделаны *выводы* о положительном влиянии участия молодых педагогов в конкурсах на их мотивацию к успеху в профессиональной деятельности. Опыт Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова в формировании у молодых педагогов мотивации к успеху посредством проведения конкурса может быть рекомендован к применению в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: педагогический университет, молодые педагоги, профессиональные конкурсы, конкурсное поведение, мотивация к успеху

Информация о вкладе каждого автора: Л. П. Шустова – обзор и анализ литературных источников и нормативных документов, написание текста; С. В. Данилов – анализ программ подготовки педагогов к профессиональным конкурсам, анализ и интерпретация результатов исследования, написание текста; З. В. Глебова – организация процедуры исследования, проведение исследования, сбор и обработка полученных данных.

Для цитирования: Шустова Л. П., Данилов С. В., Глебова З. В. Формирование мотивации успеха молодых педагогов посредством профессионального конкурса // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 80–87. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-80-87>

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

Article

Developing young teachers' motivation for success through a professional skills competition

L. P. Shustova, S. V. Danilov✉, Z. V. Glebova

Ilya Ulyanov State Pedagogical University, 4/5 Lenin Sq., Ulyanovsk 432071, Russia

Lyubov P. Shustova, lp_shustova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2552-2310>

Sergey V. Danilov, daniilovnic@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1022-5049>

Zoya V. Glebova, zoyaglebova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7432-6455>

Abstract. Developing young teachers' motivation for success through their participation in professional competitions is a *relevant* issue. Its relevance is determined by the necessity to reveal the potential of a young teacher's personality. Moreover, the impact that participation in contests may



have on a teacher's motivation has not yet been completely investigated. The article, thus, focuses on the problem of involving young teachers in competitions held by universities. The *purpose* of the research is to find out what teacher training universities can do in the area of developing young teachers' motivation for success through a professional skills competition. The authors *hypothesize* that participation of young teachers in competitions contributes to the development of their motivation for success in teaching. The research was carried out (2017-2021) on a *sample* of young teachers (N=198, teaching experience was no more than 5 years, men – 3, women – 195) of the educational institutions of the Ulyanovsk region. The researchers then differentiated between the experimental (n = 97, man – 1, women – 96) and control (n = 101, men – 2, women – 99) groups. To differentiate the groups, the researchers used the criterion of the teachers' participation/non-participation in the competition "Personal Success". The authors used the questionnaire "Motivation for Success and Fear of Failure" (by A. A. Rean) to record the parameters of motivation for success and avoiding failure. The research shows that the number of young teachers with a high level of motivation for success has increased by 16.2 % among those who participated in the competition. On the contrary, the index of the control group has decreased by 4.1 %. It is revealed that the number of teachers from the experimental group with a medium high level of motivation for success has risen by 27.2 %, whereas the same index in the control group has fallen down by 5.2 %. Evidently, the number of the respondents with a medium level of motivation in the experimental group has decreased by 43.4 %; the figure of the control group has fallen by 10.4 %. The article *concludes* that participation of young teachers in competitions has a positive impact on their motivation for success in teaching. The experience of Ulyanovsk State Pedagogical University named by I. N. Ulyanov in developing young teachers' motivation for success by holding a professional competition can be recommended for implementation in other universities.

Keywords: pedagogical university, young teachers, professional skills competitions, competition behaviour, motivation for success

Information on authors' contribution: L. P. Shustova carried out the review and analyses of literature and regulatory documents, wrote the text; S. V. Danilov conducted the analyses of the programme aimed at teachers' preparation for professional skills competitions, analysed and interpreted the research results and wrote the text; Z. V. Glebova organised the research procedure, carried out the research, collected and processed the data obtained.

For citation: Shustova L. P., Danilov S. V., Glebova Z. V. Developing young teachers' motivation for success through a professional skills competition. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 80–87 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-80-87>

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

Введение

Вопросы профессионального становления молодого педагога и его личностного развития являются важной и значимой проблемой современного образования. От потенциала, энергии, энтузиазма молодых кадров, поступающих в образовательные учреждения, во многом зависит развитие личностного потенциала школьников, формирование их мировоззренческих позиций и креативности, а также достижения и успехи, удовлетворенность выбранной профессией [1–3]. Это диктует необходимость поиска ресурсов, направленных на раскрытие личностного потенциала молодого педагога, его творческих способностей и возможностей.

Проблема педагогического творчества в разных научных ракурсах исследовалась В. А. Кан-Каликом, Н. Д. Никандровым [4], А. З. Гусейновым [5] и др. Готовность педагога к творческой преобразующей деятельности, участию в профессиональных конкурсах, скажывающихся на развитие таких его качеств, как способность к получению новых знаний, импровизации, гибкость, нестандартность мышления способствуют развитию личностного потенциала как самого педагога, так и его учеников [6–10].

Участие в подобного рода мероприятиях особенно важно для молодого педагога в начальный период его становления как профессионала прежде всего с позиции развития его активности, мотивационно-ценностной составляющей деятельности, стремления к творческому воплощению и инновациям [11].

Так, по мнению Н. М. Гнатко, благодаря участию в разного рода конкурсах происходит активизация творческого начала педагога, которое является важной составляющей педагогической активности в целом [12]. Рядоположенной характеристикой может выступать надситуативная активность, которая, согласно В. А. Петровскому и А. В. Петровскому, помогает начинающему педагогу найти нестандартные, инновационные пути и способы разрешения различных педагогических ситуаций [13].

Профессиональные конкурсы дают импульс как для профессионального роста, так и личностного развития молодых педагогов, совершенствуют необходимые для этого компетенции [14, 15]. Организация конкурсного движения в этом смысле призвана актуализировать их акмеологическую позицию, способствовать творческой самореализации и презентации себя и своего собственного опыта широкому педагогическому сообществу. Важно, что участие в конкурсах не только создает условия для так называемой пробы пера, но и способствует переживанию ситуации успеха [15, с. 369]. Инициатива, открытость новому опыту, активность, смелость и даже дерзость, проявленные на конкурсе и закрепленные позитивными эмоциями в случае победы, становятся важным условием профессиональных достижений в будущем.

У начинающего педагога, ставшего участником конкурсного движения, творческой преобразующей деятельности, сопряженных с опытом получения новых знаний и компетенций, ситуацией состязательности и успешности,



мобилизуются интеллектуальная и творческая активность, формируется его акмеологическая позиция, развиваются профессиональная мотивация и личностный потенциал.

Вместе с тем развитие профессионализма молодого педагога через призму его участия в конкурсном движении изучено не вполне достаточно, что позволяет обозначить ряд *противоречий*:

– между потребностью современного общества в воспитании нового поколения граждан, способных к творческой преобразующей деятельности, и недостатком образовательных ресурсов для его решения;

– необходимостью развития творческих способностей детей и подростков и недостаточной готовностью и способностью молодого поколения учителей к их развитию;

– необходимостью профессионально-личностного развития молодого учителя и недостаточной изученностью влияния конкурсного движения на его профессиональную мотивацию.

Это позволяет сформулировать *гипотезу* исследования, согласно которой участие молодых педагогов в конкурсном движении будет способствовать формированию у них мотивации к успеху.

Изучение возможностей педагогического университета в аспекте формирования у молодых педагогов мотивации к успеху стало *целью* нашего исследования.

Материалы

Процедура и участники исследования. Исследование проходило поэтапно с 2017 по 2021 г. На начальном этапе был осуществлен теоретический анализ литературных и иных источников по изучаемой проблеме, подобран диагностический инструментарий. На втором этапе проведена серия научно-практических и учебно-методических мероприятий с молодыми педагогами. Третий этап включал проведение диагностического исследования и интерпретацию полученных данных. Исследование выполнено на выборке молодых специалистов из образовательных учреждений Ульяновской области и г. Ульяновска в количестве 198 человек, стаж работы которых составил не более 5 лет, из них мужчин – 3, женщин – 195. Разделение на экспериментальную и контрольную группы происходило на основании критерия участия либо неучастия респондентов в конкурсе. *Предположительно* участие молодых педагогов в конкурсе сформирует у них более выраженную мотивацию к достижению успеха. Объем экспериментальной выборки, представленной участниками конкурса «Пер-

сональный успех», составил 97 человек ($n = 97$, мужчина – 1, женщин – 96). Объем контрольной выборки, сформированной из числа педагогов, не принимавших участия в конкурсе, составил 101 респондент ($n = 101$, мужчин – 2, женщин – 99).

Методики. Для фиксации параметров мотивации успеха и избегания неудачи применен опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А. А. Реана [16], позволяющий в разных видах деятельности диагностировать мотивацию двух видов – позитивную (надежда на успех) и негативную (боязнь неудачи). Участникам предлагалось выбрать ответы «да», «нет», «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да» на 20 утверждений опросника. Посредством подсчета общего количества набранных баллов у респондентов диагностировалась мотивация на успех либо на неудачу. В случае если мотивационный полюс ярко не выражен, фиксировались определенные тенденции мотивации на неудачу либо на успех. Согласно А. А. Реану, мотивация на успех относится к позитивной мотивации, в основе которой лежит надежда на успех и потребность в его достижении. Мотивацию на неудачу автор опросника относит к негативной мотивации, при которой активность человека связывается с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи.

Методы. В исследовании применялись методы теоретического анализа литературных источников и нормативных документов, процентное соотношение выраженности изучаемых параметров.

Результаты и их обсуждение

Для выявления возможностей педагогического вуза в свете развития профессиональной мотивации и успешности молодого педагога требуется очертить всю совокупность ресурсов, обеспечивающих данное влияние [16–20]. В одной из своих более ранних работ нами была описана ресурсная база университета через призму влияния на профессиональное становление молодых педагогов ряда условий – кадровых, инфраструктурных, информационных, научных, методических, образовательных и др. [21].

Опыт сопровождения начинающих специалистов системы образования на протяжении 5 лет в статусе специалистов Центра сопровождения молодых педагогов позволил нам предположить, что те из них, что активно участвуют в профессиональных конкурсах и различных видах творческой преобразующей деятельности, более мотивированы к достижениям и успеху в своей работе и стремятся вновь и вновь испытывать на себе «ситуацию успеха» [22].



Так, одним из значимых направлений работы центра является организация профессиональных конкурсов для молодых специалистов. Посредством участия в конкурсах происходит актуализация личностного потенциала, вырабатывается и совершенствуется конкурсное поведение, позволяющее человеку преодолевать конкурсные испытания и сохранять самообладание [15, 23]. Участие в конкурсах активизирует субъектную позицию начинающего учителя, способствует осознанности личностных смыслов в профессиональной деятельности, мотивов творческой самореализации, совершенствует умение управлять поведением и эмоциями в сложных, непрогнозируемых, нестандартных ситуациях [24, 25]. Заинтересованное, творческое отношение к профессиональным конкурсам ставит их в ряд факторов, способствующих развитию личностного потенциала молодых педагогов.

Подчеркивая большую роль конкурсного движения в профессиональном становлении молодых педагогов, отметим, что для данной категории специалистов сферы образования ежегодно организуются и проводятся такие конкурсы, как «Педагогический дебют», «Учитель года», «Самый классный классный», «Арктур» и др. Очный формат участия в них требует развития у будущих конкурсантов так называемого конкурсного поведения, а следовательно, специальной подготовки к конкурсам.

В отдельных регионах Российской Федерации, например в Ульяновской области, были реализованы институтами повышения квалификации программы подготовки педагогов к профессиональным конкурсам, таким как «Учитель года», «Самый классный классный» и др.

В формате воркшопа, тренингов, творческих мастерских, коворкинга отрабатываются навыки публичных выступлений, критического мышления, эмоциональной саморегуляции, анализируются презентации педагогического опыта, кредо, мастер-классы победителей конкурсов, изучаются личностные качества участников [26].

Согласно данным ученых, анализ опыта успешных учителей способствует развитию критического мышления [24, 27], структурированию собственного опыта, его систематизации и обобщению на основе рефлексии [25], применению эвристических методов [23].

Подчеркивая высокую значимость профессиональных конкурсов, проходящих в режиме офлайн, в становлении молодых педагогов, важно предоставлять им возможность для рефлексии и самоанализа своего педагогического опыта посредством так называемого заочного участия в различных конкурсах. Так, в УлГПУ

им. И. Н. Ульянова было утверждено положение о проведении ежегодного конкурса «Персональный успех», на который молодые педагоги представляют свои разные по жанру и содержанию разработки – от научно- и учебно-методических до научно-популярных и публицистических.

К участию в конкурсе приглашаются преподаватели высшей школы, педагогические работники образовательных учреждений дошкольного, среднего общего и профессионального образования, дополнительного образования детей со стажем работы не более 5 лет.

Целью проведения конкурса является актуализация стремления молодых специалистов системы образования к непрерывному росту и развитию, совершенствованию своего профессионального мастерства и творческого потенциала.

Конкурс позволяет выявлять и распространять эффективный педагогический опыт молодых коллег, инициировать, апробировать и внедрять их методические разработки, сформировать банк методических разработок на основе их анализа, обобщения и систематизации, создавать условия для анализа и рефлексии собственного педагогического опыта, содействовать успешному становлению их как профессионалов.

Для того чтобы максимально учесть индивидуальные, профессионально-личностные способности, склонности и интересы, а также профиль работы участников, нами было определено достаточно большое количество номинаций:

- лучшая методическая разработка занятия (учебного, развивающего, коррекционного и др.);
- лучшая методическая разработка мероприятия (внеурочного, внеклассного, социально значимого, просветительского и др.);
- лучший проект (психолого-педагогический, социально-педагогический, научно-образовательный и др.);
- лучшая программа (образовательная, общеразвивающая, коррекционная и др.);
- лучшая статья (научная, методическая, историографическая и т. д.);
- лучший текст (научно-популярный, публицистический, психолого-педагогический и др.);

– лучшее занятие в цифровом формате.

Молодые педагоги и ученые, чьи разработки набирают по результатам экспертной оценки наибольшее количество баллов, становятся победителями и лауреатами конкурса и награждаются соответствующими дипломами. Для придания особой значимости их творческого труда дипломы победителям и призерам вручаются на традиционных мероприятиях, которые университет проводит для своих молодых коллег, – конференции «Новое поколение профес-



сионалов в образовании», которая приобрела характер всероссийской, или форуме молодых педагогов – выпускников УлГПУ. Вместе с тем каждый участник конкурса получает сертификат, а главное, бесценный опыт участия в данном мероприятии. Результаты конкурса и лучшие работы размещаются на сайте Ульяновского государственного педагогического университета.

Анализ участия по годам представлен в таблице.

**Количество участников конкурса
«Персональный успех» (2017–2021 гг.)
Number of participants of the competition
“Personal success” (2017–2021)**

Год	Количество работ	Количество участников
2017	48	51
2018	23	23
2019	41	50
2020	26	32
2021	39	42
За 5 лет	177	198

В 2019 г. нами было проведено исследование мотивации молодых педагогов, активно участвующих в научных событиях университета, в том числе в конкурсе «Персональный успех».

Анализ результатов исследования продемонстрировал позитивную динамику мотивации к достижению успеха у участников конкурса. Так, в экспериментальной группе произошло увеличение на 16,2% числа респондентов, характеризующихся *высоким уровнем* сформированности мотивации к успеху, тогда как в контрольной группе наблюдалось снижение на 4,1%. На 27,2% возросло количество участников экспериментальной группы с *умеренно высоким уровнем* сформированности мотивации, при этом в контрольной группе также отмечалось снижение показателя на 5,2%. Очевидна разница и в показателях *среднего уровня* мотивации – число таких респондентов в экспериментальной группе уменьшилось на 43,4%, а в контрольной на 10,4%. Что касается *низкого уровня* данного показателя, то как в экспериментальной, так и в контрольной группе изменения зафиксированы практически не были.

Полученные данные позволяют утверждать, что участие в подобном рода профессиональных конкурсах и в конкурсном движении в целом способствует, на наш взгляд, не только осознанию, осмыслению и оформлению своих педагогических взглядов и мыслей, мировоззренческих позиций в виде текстов, статей, программ, про-

ектов и иных методических разработок, но и развитию мотивационно-ценностной составляющей профессиональной компетенции начинающих учителей, обогащению их опыта и деятельности.

Заключение

Практика развития конкурсного движения на основе обозначенных нами профессиональных конкурсов способствует развитию профессионализма молодого педагога, его творческих способностей, обогащению опыта и совершенствованию профессиональных компетенций. Успешность участия педагога в профессиональных конкурсах во многом зависит от наличия у него таких качеств, как открытость новому, критичность мышления, умение видеть проблему с разных сторон и находить альтернативные способы ее решения, мотивация к достижению успеха и умение соотносить свои возможности, притязания с условиями и требованиями конкурса.

Полагаем, что мы очертили далеко не все возможности конкурсного движения и его влияния на становление молодого педагога как профессионала, раскрытие его личностного потенциала и творческих способностей. Мы готовы продолжать поиск эффективных образовательных технологий, форм, методов и приемов, которые позволят актуализировать субъектную позицию начинающего учителя, будут способствовать осознанности личностных смыслов в профессиональной деятельности. Открывшиеся на базе университета в 2021 г. Центр непрерывной методической помощи и поддержки и Центр научной и методической коллаборации работников образования будут способствовать достижению целей, обозначенных в ключевых задачах национального проекта «Образование», и позволят решать задачу формирования у молодых педагогов компетенций, необходимых для успешной адаптации и профессионального становления в условиях VUCA-мира и пополнения образовательных организаций новым поколением профессионалов, что благоприятно скажется на развитии социального капитала региона.

Библиографический список

1. Лукьянова М. И., Галацкова И. А., Шустова Л. П. Готовность педагога к развитию детской одаренности в образовательной деятельности. Ульяновск : SIMJET, 2019. 184 с.
2. Zee M., Kooten H. M. Y. Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research // Review of Educational Research. 2016. Vol. 86, iss. 4. P. 981–1015. DOI: 10.3102/0034654315626801



3. Насколько мы успешны? Пособие для фасилитаторов. Дополнение к Международным стандартам качества для общественно-активных школ. 2012. URL: <https://docplayer.ru/39794353-Posobie-dlya-fasilitatorov.html> (дата обращения: 02.02.2022).
4. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1990. 144 с.
5. Гусейнов А. З. Теоретические проблемы современного педагогического творчества // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 4. С. 478–482. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-4-478-482
6. Ложкина Е. Ю. К вопросу о развитии человеческого капитала образовательного учреждения средствами профессиональных конкурсов // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 4. С. 58–59.
7. Abramo J. M., Reynolds A. “Pedagogical Creativity” as a Framework for Music Teacher Education // Journal of Music Teacher Education. 2015. Vol. 5, iss. 1. P. 37–51. DOI: 10.1177/1057083714543744
8. Кириллов В. В., Калабухова Г. В., Мальшева О. Г., Токарева Е. А. Конкурсы профессионального мастерства: мнение студентов педагогического вуза и учителей школ // ЦИТИСЭ. 2020. № 2 (24). С. 446–470. DOI: 10.15350/2409-7616.2020.2.40
9. Бурая Л. В., Бурая Е. В. Стратегия разработки маршрута творческой самореализации учителя и воспитателя // Концепции и практические подходы в работе добровольцев и волонтеров: материалы XVIII межрегион. науч.-практ. конф., посвящ. Всерос. году добровольцев и волонтеров (27 марта 2018 г.). Старый Оскол : Изд-во РОСА, 2018. С. 46–50.
10. Тамочкина О. А. К вопросу о качествах личности, необходимых для развития у будущего педагога творческого потенциала // Мировые научно-технологические тенденции социально-экономического развития АПК и сельских территорий: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию окончания Сталинградской битвы (31 января – 2 февраля 2018 г.). Волгоград : Изд-во Волгоградского государственного аграрного университета, 2018. С. 586–590.
11. Ведерникова Л. В. Формирование ценностных установок учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности: дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2001. 274 с.
12. Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания. М. : ИПАН, 1994. 43 с.
13. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д : Феникс, 1998. 512 с.
14. Глебова З. В. Комплексное сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса: дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2019. 259 с.
15. Лукьянова М. И. Привлечение молодых педагогов к участию в профессиональных конкурсах: условия и приоритеты // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности: сб. науч. тр. V Междунар. форума по педагогическому образованию: ч. 1. Казань : Отечество, 2019. С. 368–373.
16. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб. : Питер, 2000. 304 с.
17. Лукьянова М. И., Шустова Л. П., Данилов С. В. Развитие компетентности педагогов в контексте реализации современных научных подходов в инновационной деятельности образовательных организаций // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 102–109. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-102-109
18. Галицких Е. О., Давлятин О. В. Научно-методическое сопровождение педагогов в современных условиях развития школы. URL : <http://www.iro38.ru/o-journal.html> (дата обращения: 01.02.2022).
19. Данилов С. В., Шустова Л. П. Нормативное сопровождение профессиональной карьеры молодых педагогов: сборник материалов. Ульяновск : УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2018. 55 с.
20. Александрова Е. А. Научно-методическое сопровождение педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6 (117). С. 14–21. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-6-117-14-21
21. Елина Е. Г., Александрова Е. А. Новые формы взаимодействия со студентами: научно-образовательный фестиваль «Неделя педагогического образования» в СГУ имени Н. Г. Чернышевского // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 2. С. 163–168. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-163-168>
22. Шустова Л. П., Данилов С. В., Глебова З. В. Проектирование траекторий сопровождения молодых педагогов в условиях университетского комплекса // Нижегородское образование. 2020. № 4. С. 35–41.
23. Лукьянова М. И., Глебова З. В. Реализация перспективного проекта научно-методического сопровождения молодых педагогов «Лестница успеха» // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2019. № 2 (65). С. 60–67.
24. Герасимова К. Ю. Творческий подход к подготовке педагогических кадров (зарубежный опыт) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 7. С. 28–36.
25. Conklin H. G., Hughes H. E. Practices of Compassionate, Critical, Justice-Oriented Teacher Education // Journal of Teacher Education. 2016. Vol. 67, iss. 1. P. 47–60. DOI: 10.1177/0022487115607346
26. Kimhi Y., Geronik L. Creativity Promotion in an Excellence Program for Preservice Teacher Candidates // Journal of Teacher Education. 2019. Vol. 71, iss. 5. P. 505–517. DOI: 10.1177/0022487119873863
27. Пазухина С. В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2007. 224 с.



References

1. Luk'yanova M. I., Galatskova I. A., Shustova L. P. *Gotovnost' pedagoga k razvitiyu detskoy odarennosti v obrazovatel'noy deyatel'nosti* [Readiness of the Teacher for the Development of Children's Giftedness in Educational Activities: A Teaching Aid]. Ul'yanovsk, SIMJET Publ., 2019. 184 p. (in Russian).
2. Zee M., Koomen H. M. Y. Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 2016, vol. 86, iss. 4, pp. 981–1015. DOI: 10.3102/0034654315626801
3. *Naskol'ko my uspeshny? Posobie dlya fasilitatorov. Dopolnenie k Mezhdunarodnym standartam kachestva dlya obshchestvenno-aktivnykh shkol* [How successful are we? A guide for facilitators. Supplement to the International Quality Standards for Community Schools]. 2012. Available at: <https://docplayer.ru/39794353-Posobie-dlya-fasilitatorov.html> (accessed 02 February 2022) (in Russian).
4. Kan-Kalik V. A., Nikandrov N. D. *Pedagogicheskoe tvorchestvo* [Pedagogical Creativity]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. 144 p. (in Russian).
5. Guseynov A. Z. Theoretical Problems of Modern Pedagogical Creativity. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 4, pp. 478–482. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-4-478-482>
6. Lozhkina E. Yu. On the development of the human capital of an educational institution by means of professional competitions]. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovation Projects and Programs in Education], 2013, no. 4, pp. 58–59 (in Russian).
7. Abramo J. M., Reynolds A. "Pedagogical Creativity" as a Framework for Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*, 2015, vol. 5, iss. 1, pp. 37–51. DOI: 10.1177/1057083714543744
8. Kirillov V. V., Kalabukhova G. V., Malysheva O. G., Tokareva E. A. Competitions of professional skills in pedagogy: opinion of students of pedagogical universities and school teachers. *CITISE*, 2020, no. 2, pp. 445–470 (in Russian). DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2020.2.40>
9. Buraya L. V., Buraya E. V. Strategy for developing the route of creative self-realization of a teacher and educator. *Konceptsii i prakticheskie podkhody v rabote dobrovol'tsev i volonterov: materialy XVIII mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. Vseros. godu dobrovol'tsev i volonterov (27 marta 2018 g.)* [Concepts and Practical Approaches in the Work of Volunteers and Volunteers. Proceedings of the XVIII Interregional Scientific and Practical Conference dedicated to the All-Russian Year of Volunteers and Volunteers (March 27, 2018)]. Staryi Oskol, ROSA Publ., 2018, pp. 46–50 (in Russian).
10. Tamochkina O. A. On the issue of personality traits necessary for the development of a future teacher's creative potential. In: *Mirovye nauchno-tekhnologicheskie tendentsii sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya APK i sel'skikh territoriy: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 75-letiyu okonchaniya Stalingsradskoy bitvy (31 yanvarya – 2 fevralya 2018 g.)* [World Scientific and Technological Trends in the Socio-Economic Development of the Agro-Industrial Complex and Rural Areas. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 75th Anniversary of the end of the Battle of Stalingrad (January 31 – February 2, 2018)]. Volgograd, Volgograd State Agrarian University Publ., 2018, pp. 586–590 (in Russian).
11. Vedernikova L. V. *Formation of the Teacher's Value Orientations for Creative Self-Realization in Pedagogical Activity*. Diss. Dr. Sci. (Pedag.). Moscow, 2001. 274 p. (in Russian).
12. Gnatko N. M. *Problema kreativnosti i yavlenie podrazhaniya* [The Problem of Creativity and the Phenomenon of Imitation]. Moscow, IPAN Publ., 1994. 43 p. (in Russian).
13. Petrovskiy A. V., Yaroshevskiy M. G., eds. *Kratkiy psikhologicheskii slovar'* [Brief Psychological Dictionary]. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 1998. 512 p. (in Russian).
14. Glebova Z. V. *Comprehensive support for the professional activities of a young teacher in a university complex*. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Ul'yanovsk, 2019. 259 p. (in Russian)
15. Lukyanova M. I. Attracting young teachers to participate in professional competitions: conditions and priorities. *Razvitie professional'nykh kompetentsiy uchitelya: osnovnye problemy i tsennosti: sb. nauch. tr. V Mezhdunar. foruma po pedagogicheskomu obrazovaniyu. Ch. 1* [Development of Professional Competencies of a Teacher: Main Problems and Values: Collection of scientific papers of the V International Forum on Pedagogical Education. Part 1]. Kazan, Otechestvo Publ., 2019, pp. 368–373 (in Russian).
16. Bordovskaya N. V., Rean A. A. *Pedagogika* [Pedagogy]. St. Petersburg, Piter Publ., 2000. 304 p. (in Russian).
17. Lukyanova M. I., Shustova L. P., Danilov S. V. The development of the competence of teachers in the context of the implementation of modern scientific approaches in the innovative activities of educational organizations. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 102–109 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-102-109
18. Galitskikh E. O., Davlyatshin O. V. *Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie pedagogov v sovremennykh usloviyakh razvitiya shkoly* [Scientific and methodological support of teachers in modern conditions of school development]. Available at: <http://www.iro38.ru/o-journal.html> (accessed 01 February 2022) (in Russian).
19. Danilov S. V., Shustova L. P. *Normativnoe soprovozhdenie professional'noy kar'ery molodykh pedagogov* [Regulatory support for the professional career of young teachers: a collection of materials]. Ul'yanovsk, UIGPU im. I. N. Ul'yanova Publ., 2018. 55 p. (in Russian).

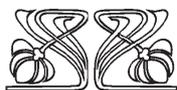
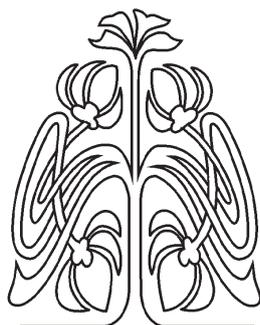


20. Aleksandrova E. A. Scientific and methodological support of teachers. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2020, no. 6 (117), pp. 14–21. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-6-117-14-21 (in Russian)
21. Elina E. G., Alexandrova E. A. New Forms of Interaction with Students: the Scientific and Educational Festival "The Week of Pedagogical Education" in Saratov State University. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2 (30), pp. 163–168 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-163-168>
22. Shustova L. P., Danilov S. V., Glebova Z. V. Designing trajectories for supporting novice teachers in a university complex. *Nizhegorodskoe obrazovanie* [Education in Nizhny Novgorod], 2020, no. 4, pp. 35–41 (in Russian).
23. Lukyanova M. I., Glebova Z. V. Implementation of a promising project of scientific and methodological support for young teachers "Ladder of Success". *Municipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment* [Municipal Education: Innovation and Experiment], 2019, no. 2 (65), pp. 60–67 (in Russian).
24. Gerasimova K. Yu. The creative approach to the teacher training (foreign experience). *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2015, no. 7, pp. 28–36 (in Russian).
25. Conklin H. G., Hughes H. E. Practices of Compassionate, Critical, Justice-Oriented Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 2016, vol. 67, iss. 1, pp. 47–60. DOI: 10.1177/0022487115607346
26. Kimhi Y., Geronik L. Creativity Promotion in an Excellence Program for Preservice Teacher Candidates. *Journal of Teacher Education*, 2019, vol. 71, iss. 5, pp. 505–517. DOI: 10.1177/0022487119873863
27. Pazukhina S. V. *Pedagogicheskaya uspekhnost': diagnostika i razvitie professional'nogo soznaniya uchitelya* [Pedagogical Success: Diagnostics and Development of the Teacher's Professional Consciousness]. St. Petersburg, Rech Publ., 2007. 224 p. (in Russian).

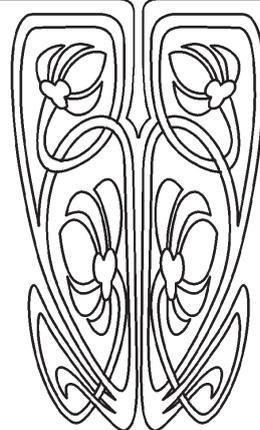
Поступила в редакцию 12.11.2021; одобрена после рецензирования 07.12.2021; принята к публикации 09.12.2021
The article was submitted 12.11.2021; approved after reviewing 07.12.2021; accepted for publication 09.12.2021



ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ



ПРИЛОЖЕНИЯ



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 88–92

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 88–92

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-88-92>

Материалы конференции
УДК 159.9

Специальное образование и социокультурная интеграция – 2021: вербальная и невербальная коммуникация и коррекционно-образовательные технологии в цифровую эпоху (итоги международной научно-практической конференции)

Т. А. Бочкарева, В. П. Крючков✉

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

Бочкарева Татьяна Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент, кафедра логопедии и психолингвистики, tab1161@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7239-418X>

Крючков Владимир Петрович, доктор филологических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой логопедии и психолингвистики, vpks1@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7479-0779>

Аннотация. Приведены итоги международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция – 2021: вербальная и невербальная коммуникация и коррекционно-образовательные технологии в цифровую эпоху». Организаторами конференции выступили Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, факультет психолого-педагогического и специального образования, кафедра логопедии и психолингвистики. Представлены мероприятия, проведенные в рамках конференции – пленарные и секционные заседания, круглые столы, мастер-класс, конкурс студенческих работ. Отражены проблематика пленарных и секционных докладов, тематика круглых столов, содержание мастер-класса. Подведены итоги конкурса научных студенческих работ.

Ключевые слова: специальное образование, социокультурная интеграция, вербальная и невербальная коммуникация, коррекционно-образовательные технологии, цифровая эпоха

Для цитирования: Бочкарева Т. А., Крючков В. П. Специальное образование и социокультурная интеграция – 2021: вербальная и невербальная коммуникация и коррекционно-образовательные технологии в цифровую эпоху (итоги международной научно-практической конференции) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 88–92. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-88-92>

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



Conference Proceedings

Special-needs education and socio-cultural integration – 2021: Verbal and non-verbal communication and technologies for students with special educational needs in the digital age (report on the results of the international scientific conference)

T. A. Bochkareva, V. P. Kryuchkov[✉]

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

Tatiana A. Bochkareva, tab1161@mail.ru. <https://orcid.org/0000-0002-7239-418X>

Vladimir P. Kryuchkov, vpk1@yandex.ru. <https://orcid.org/0000-0001-7479-0779>

Abstract. The report presents the results of the international scientific conference “Special-Needs Education and Socio-Cultural Integration – 2021: Verbal and Non-Verbal Communication and Technologies for Students with Special Educational Needs in the Digital Age”. The conference was organized by Saratov State University, Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, Department of Speech Therapy and Psycholinguistics. The events held within the framework of the conference are briefly described: plenary and panel sessions; round tables, a masterclass, a competition of student scientific papers. The report reflects on the scientific problems raised at the plenary and panel sessions, as well as the topics of the round tables and the content of the masterclass. The results of the competition of student scientific papers have been summed up.

Keywords: special-needs education, socio-cultural integration, verbal and non-verbal communication, technologies for students with SEN, digital age

For citation: Bochkareva T. A., Kryuchkov V. P. Special-needs education and socio-cultural integration – 2021: Verbal and non-verbal communication and technologies for students with special educational needs in the digital age (report on the results of the international scientific conference). *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 88–92 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-88-92>

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

15–16 октября 2021 г. в г. Саратове состоялась международная научно-практическая конференция «Специальное образование и социокультурная интеграция – 2021: вербальная и невербальная коммуникация и коррекционно-образовательные технологии в цифровую эпоху». Организаторами конференции выступили Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, факультет психолого-педагогического и специального образования, кафедра логопедии и психолингвистики.

Основными направлениями работы конференции были: традиции и инновации в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья; комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья; социокультурная реабилитация, адаптация и интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья; диагностика, коррекция, профилактика нарушений устной речи с использованием инновационных технологий; нейропсихологические и психолингвистические аспекты формирования речевой деятельности в условиях онто- и дизонтогенеза; диагностика, коррекция, профилактика нарушения письма и чтения; формирование текстовой компетенции; формирование речи, становление коммуникативных компетенций у детей в условиях билингвизма / многоязычия.

Мероприятие проходило в очно-заочной форме с использованием дистанционных технологий. Большинство докладчиков принимали участие в конференции в онлайн-режиме.

Программа международной научно-практической конференции реализовывалась в разных форматах – это были пленарные и секционные заседания (15 октября 2021 г.), круглые столы «Национально-культурные особенности этносов и вопросы межэтнической коммуникации в молодежной среде» (15 октября 2021 г.) и «Взаимодействие некоммерческих организаций с научно-исследовательскими подразделениями СГУ имени Н. Г. Чернышевского» (16 октября 2021 г.), мастер-класс «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с заиканием» (16 октября 2021 г.), конкурс студенческих работ (15 октября 2021 г.).

Открыл конференцию Раиль Мунирович Шамионов – доктор психологических наук, декан факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития. Он подчеркнул, что логопедическая наука в Саратовском университете имеет давние традиции, в числе её зачинателей были В. И. Балаева и К. Ф. Седов. Традиционными стали в СГУ конференции под общим названием «Специальное образование и социокультурная интеграция». Раиль Мунирович пожелал участникам конференции успешной работы, плодотворного профессионального общения.

Со вступительным словом к участникам конференции обратился В. П. Крючков – доктор филологических наук, заведующий кафедрой логопедии и психолингвистики Саратовского университета. Он отметил, что тематика конференции



привлекла внимание свыше двухсот специалистов из Москвы, Санкт-Петербурга, Челябинска, Оренбурга, Магнитогорска, Самары, а также из Польши, Армении, Кыргызстана, Беларуси, Венгрии. В. П. Крючков подчеркнул также, что глобальная цифровизация предоставляет большие возможности в коррекционно-педагогической работе, но при этом порождает многие проблемы, решению которых призвана способствовать проходящая в СГУ конференция.

Первое пленарное заседание открыла директор Института детства, заведующий кафедрой логопедии А. А. Алмазова (Московский педагогический государственный университет). Ее доклад был посвящен возможностям и перспективам развития специальной педагогики в цифровой среде. В докладе были охарактеризованы цифровые технологии в системе образования и дополнительные ресурсы, которые получили в последнее время значительное развитие, обозначены задачи сетевых ресурсов, в том числе внедрение и продвижение в сети Интернет региональных диагностических, коррекционно-развивающих, обучающих программ и методик, представлен «цифровой» опыт работы кафедры логопедии МПГУ, включающий модель организации дистанционного консультационно-диагностического центра для онлайн-консультирования.

В докладе И. С. Горностаева, методиста отдела апробации и методического сопровождения ООО «Мобильное электронное образование» (Москва), был охарактеризован образовательный контент, адресованный в том числе учащимся с ограниченными возможностями здоровья разного возраста. Образовательные модули и программы, разрабатываемые в данном учреждении, находят все большее применение в педагогической практике.

Информационно-коммуникационные и цифровые технологии в специальной педагогике в республике Казахстан были проанализированы в докладе К. Н. Даркуловой – доцента кафедры дошкольной и специальной педагогики Южно-Казахстанского государственного педагогического университета (Шымкент, Казахстан). Автором было отмечено, что модернизация современной образовательной системы включая систему специального образования требует пересмотра традиционных форм и содержания специального образования. В связи с этим возрастает роль информационно-коммуникационных технологий в личностно-профессиональной подготовке современного педагога-дефектолога, использования компьютерных технологий как средства обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Доклад Ж. А. Пайлозян – доктора педагогических наук, доцента кафедры логопедии и восстановительной терапии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна (Ереван) – был посвящен логопедическим аспектам билингвизма. Автор справедливо утверждает, что задачами современной логопедии являются не только выявление, коррекция и предупреждение нарушений речи, но и устранение нарушений коммуникации, в том числе в условиях билингвизма, как традиционного, так и вертикального (литературный язык – диалекты). Логопедические аспекты билингвизма проявляются при диагностике речи у билингва в обоих языках, а не в одном, иначе может идти речь о недостаточном владении фонетикой, лексикой и грамматикой иностранного / другого языка.

Дизартрия как нарушение речи постоянно привлекает внимание специалистов по коррекции речи – медицинских работников, логопедов, дефектологов. Коррекции просодической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией был посвящен доклад Л. В. Лопатиной – профессора, заведующего кафедрой логопедии Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург). Автор доклада уделила особое внимание методическим аспектам содержания и реализации «интонационной пропедевтики», предшествующей логопедической работе по формированию восприятия, понимания и оценки комплекса интонационных средств в импрессивной речи.

Коррекция речевых нарушений невозможна без грамотно проведенной диагностики. Авторский взгляд на проблему формальных и содержательных аспектов логопедического обследования в докладе «Логопедическое обследование: в поисках оптимального варианта» представила О. Е. Грибова – профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с нарушениями речи Института коррекционной педагогики (Москва). Основная идея автора доклада заключалась в том, что диагностика нарушений речи наиболее достоверна не столько при выявлении отдельных нарушений в фонетике, лексике и грамматике, сколько при системном обследовании речи ребенка в процессе речевой коммуникации.

Логическим продолжением теоретических и методических изысканий российских специалистов в области логопедии был доклад польских коллег под руководством профессора Гданьского университета Станислава Милевского «Формирование языковой компетенции неговорящих с помощью программы “Mówik”». В докладе были рассмотрены практические аспекты применения



данной речевой программы в обеспечении грамматико-лексической компетентности ребенка с нарушениями речи.

Второе пленарное заседание открыл доклад профессора кафедры дошкольной дефектологии МГПУ *Н. В. Микляевой* «Цифровая образовательная среда в специальном и инклюзивном образовании». В докладе были обобщены особенности создания и функционирования цифровой образовательной среды в специальном и инклюзивном образовании, приведены примеры эффективного функционирования ее компонентов в коррекционном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Использованию интерактивных технологий в комплексной реабилитации детей с когнитивными нарушениями было посвящено выступление *Е. Е. Алексеевой* – кандидата медицинских наук, заместителя главного врача Государственного учреждения здравоохранения Саратовской области «Детский центр медицинской реабилитации» (Саратов). В докладе последовательно проводилась мысль о необходимости комплексного доречевого обследования и логопедической коррекции речи у детей с нарушениями в когнитивной сфере.

Данная проблематика, но уже применительно к образовательной деятельности, развивалась в докладе заместителя директора ГБОУ СО «Школа-интернат для обучающихся по адаптированным образовательным программам № 1 г. Саратова» *С. Н. Поляковой* «Использование информационных технологий в коррекционно-образовательной работе». Докладчик поделилась опытом практического использования цифровых программных ресурсов в «речевой» школе г. Саратова с детьми с разными формами дизонтогенеза – тяжелыми нарушениями речи и расстройствами аутистического спектра.

В ходе второго пленарного заседания в докладе доктора психологических наук, профессора кафедры логопедии Российского государственного педагогического университета имени *А. И. Герцена С. Ю. Кондратьевой* (Санкт-Петербург) пристальное внимание было уделено проблеме профилактики дискалькулии у детей с ограниченными возможностями здоровья, а также коррекции имеющихся нарушений математического развития (дискалькулии). Отмечалась необходимость исследования математических представлений у дошкольников, уточнялась семантика понятия «дискалькулия», были представлены основные задачи коррекционной работы, направленные на профилактику дискалькулии и формирование культуры познания математики. *С. Ю. Кондратьева* предложила также модель и этапы коррекционной психолого-педагогической

работы с включением математической деятельности в различные образовательные области в условиях образовательного учреждения.

Опытном коррекционно-педагогической работы в Республике Беларусь поделилась кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики специального образования Гродненского государственного университета имени *Я. Купалы Н. В. Крюковская* (Гродно, Беларусь). В докладе «Реализация когнитивно-стилевого подхода в процессе проведения коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития» представлен анализ сущности когнитивно-стилевого подхода как составляющей уровнево-дифференцированного подхода, выделены его основные положения. Проанализировано применение когнитивно-стилевого подхода к организации и проведению коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития.

Устранение довольно такого распространенного речевого нарушения, как заикание, поиск оптимальных путей его коррекции традиционно находятся в поле зрения специалистов по коррекции речи. В докладе группы психологов и логопедов под руководством доктора психологических наук, профессора, ведущего научного сотрудника ФГБНУ «Психологический институт РАО» *Н. Л. Карповой* (Москва) «Младшие школьники в разновозрастной группе семейной логопсихотерапии» были рассмотрены психологические и речевые особенности при заикании у младших школьников с позиции развития их общих способностей. Дано описание системы семейной групповой логопсихотерапии, направленной на восстановление нарушенной речевой коммуникации в ходе интенсивного диалогического общения. Впервые представлен анализ комплексной динамической психотерапевтической диагностики заикающихся младших школьников – участников разновозрастной логопсихотерапевтической группы. Авторы доклада – соруководители первой экспериментальной группы «Москва – Владивосток», работавшей в онлайн-режиме при семичасовом временном разрыве в занятиях двух подгрупп, – подтвердили эффективность основных приемов и методов семейной групповой логопсихотерапии при дистантном общении.

Вопросам применения инновационных программ, их эффективности в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) было посвящено выступление кандидата педагогических наук, директора центра «Логомед Прогноз» *О. И. Азовой* (Москва).

Консолидация усилий, координация научно-методических аспектов деятельности специали-



стов в области комплексной реабилитации лиц с ОВЗ, диагностики, коррекции, восстановления и предупреждения речевых нарушений у детей и взрослых рассматривались в рамках работы 14 секций.

Модераторами секций выступали преподаватели кафедры логопедии и психолингвистики и кафедры коррекционной педагогики факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского университета.

Были рассмотрены, в частности, проблемы специального образования в эпоху цифровизации как в России, так и за ее пределами (Беларусь, Казахстан, Кыргызстан, Сербия, Польша).

Активно обсуждались вопросы инноваций в диагностике, коррекции и профилактике нарушений устной и письменной речи.

Пристальное внимание и живое обсуждение вызвали доклады, посвященные нейропсихологическим и психолингвистическим аспектам формирования речевой деятельности в условиях онто- и дизонтогенеза.

Предметом отдельного рассмотрения стала проблема становления коммуникативных компетенций у детей в условиях моно- и билингвизма.

Большое внимание было уделено социокультурной реабилитации, адаптации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья, традициям и инновациям в системе образования лиц с ОВЗ.

В русле тенденций развития современной коррекционной педагогики горячие споры вызвало обсуждение проблем теории и практики инклюзивного образования.

Круг проблем конференции тематически расширили доклады, посвященные тенденциям развития педагогической психологии в цифровую эпоху, интеграционным тенденциям в системе начального и естественно-математического образования, социокультурной интеграции и технологическому образованию в эпоху цифровизации.

В ходе секционного обсуждения докладов были отмечены высокий теоретический и практический уровень осмысления материала выступающими, актуальность и значимость обсуждаемых проблем и намеченных путей их решения.

15 октября в рамках конференции был проведен круглый стол, на котором рассматривались

национально-культурные особенности этносов и вопросы межэтнической коммуникации в молодежной среде. Модератором выступила доцент кафедры логопедии и психолингвистики СГУ Т. Ф. Рудзинская. Обсуждались понятие и виды толерантности в современном обществе, толерантность как необходимое условие эффективного общения в инклюзивном обществе, традиции и культура представителей разных народов Поволжья, вопросы религиозной толерантности, влияние культурных барьеров на адаптацию иностранных студентов в России, вопросы профилактики межэтнических конфликтов в молодежной среде, социально-психологические аспекты противодействия терроризму.

Работу конференции 16 октября продолжил мастер-класс по диагностике и коррекции заикания, проведенный Е. Д. Бурмистровой – старшим преподавателем кафедры логопедии и психолингвистики Саратовского университета, логопедом отделения реабилитации Саратовской областной детской клинической больницы. Мастер-класс был посвящен теоретическим и практическим аспектам психолого-педагогической работы с заикающимися детьми дошкольного возраста. Ведущей были представлены различные определения заикания, причины и клинические проявления, описаны фазы развития заикания и типы его течения, обозначены направления комплексной психолого-педагогической реабилитации. Практическая часть мастер-класса была посвящена описанию групп упражнений, практикуемых в работе с заикающимися дошкольниками.

16 октября состоялся круглый стол «Взаимодействие некоммерческих организаций с научно-исследовательскими подразделениями Саратовского университета». Модератором выступила доцент кафедры коррекционной педагогики Саратовского университета М. Д. Коновалова. В ходе мероприятия была показана презентация оборудования Научно-методического центра психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями, представлены направления научных исследований, реализуемых на базе Центра и других научно-исследовательских подразделений СГУ, озвучен опыт сотрудничества НКО и Центра, обсуждены возможные перспективы и направления сотрудничества.



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 93–95
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 93–95
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-93-95>

Conference Proceedings

Forum "Humanization of the Learning Environment" as a platform for raising awareness among young teachers and students majoring in teaching about their role in students' personal development



E. A. Alexandrova

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

Alexandrova Ekaterina Alexandrovna, alexkatika@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2101-7050>

Abstract. The article informs the public about the upcoming International Forum "Humanization of the Learning Environment: The Role of a Young Teacher in Transformation of the Educational System". The forum is to be held on March 1–2, 2022 at Saratov State University. *The objective* of the forum is to discuss a number of issues related to the ways of how to raise awareness among young teachers and students majoring in teaching about their role in students' personal development.

Keywords: forum, young teacher, personal development

For citation: Alexandrova E. A. Forum "Humanization of the Learning Environment" as a platform for raising awareness among young teachers and students majoring in teaching about their role in students' personal development. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 93–95. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-93-95>

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

Материалы конференции
УДК 378.4

Форум «Гуманизация образовательного пространства» как площадка обсуждения проблемы актуализации для молодого педагога и студентов педагогических специальностей значимости их воспитывающей функции

E. A. Александрова

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

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор, заведующий кафедрой методологии образования, alexkatika@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2101-7050>

Аннотация. Представлена информация о предстоящем Международном Форуме «Гуманизация образовательного пространства: роль молодого педагога в трансформации воспитательной системы», который состоится 1–2 марта 2022 г. на базе ФГБОУ ВО «Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского». *Цель:* актуализировать и обсудить ряд вопросов, связанных с выявлением способов актуализации для молодого педагога и студентов педагогических специальностей значимости их воспитывающей функции.

Ключевые слова: форум, молодой педагог, воспитание

Для цитирования: Alexandrova E. A. Forum "Humanization of the Learning Environment" as a platform for raising awareness among young teachers and students majoring in teaching about their role in students' personal development [Александрова Е. А. Форум «Гуманизация образовательного пространства» как площадка обсуждения проблемы актуализации для молодого педагога и студентов педагогических специальностей значимости их воспитывающей функции] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 93–95. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-93-95>

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

The current social and cultural situation poses a multitude of challenges to the pedagogical community. However, some of these challenges are elements of positive trends.

First of all, value priorities of a young generation of teachers have changed. The ideas of this generation concerning their role and functions as teachers in modern schools sometimes differ from those of



experienced teachers [1]. Young teachers introduce new forms and methods of interaction with children, sometimes creating a discord in the way an educational organization is traditionally run [2]. Seeing this as a positive trend, we, nevertheless, cannot fail to note that teachers with considerable work experience tend to reject the ideas about modernizing the educational process proposed by the young.

Additionally, for the first time over a long period of time (at least thirty years), the pedagogical community, thanks to the efforts of a research team led by N.L. Selivanova, has a methodological basis emphasizing the primary role of personal development in educational organizations, the latter is expressed in the clear practice-oriented and methodically verified Tentative Program of Personal Development of the Russian Academy of Education (RAE) [3].

The research investigating the procedure of developing and implementing the RAE Personal Development Program in schools of the Saratov region demonstrated that school administrations and teachers significantly deepened their understanding of the process of personal development while drafting the program of personal development.

Teachers understand this program as it is written in simple plain language. According to teaching staff, their work with the Program allowed them to realize the peculiarities of their school as such and, consequently, the specifics and essence of the process of personal development in their school (what personal qualities they develop in children, how they do it, whether their actions correspond to the intended goals and, most importantly, the characteristics of children). Thanks to the text of the Program, form teachers paid attention to individual and extracurricular forms of work with children, began to turn again to the idea of team work aimed at completing group projects. The work on the program allowed many administrators to learn about those modules that they had not previously known about, as a result they planned the appropriate work for their schools in the future.

Most importantly, the Program is methodically verified. The authors gave access to supplementary methodological materials, including the methodological manual, thesaurus, slides that are widely used by practitioners in the field. Everything is available for free on the site. These materials are both “necessary and sufficient” for the development of a program of personal development at a particular school, and, most importantly, they are “excessive”. It is the latter that allows teaching staff to use these methodological materials not only as a guide to action, but also as a guide to long-term planning allowing them to see both the resources and capabilities of their school. It turned out that much of what is presented in the materials is unknown to form teachers, especially

those who have long graduated from teachers’ training colleges. Getting familiar with the program was, in this regard, a kind of professional development training for teaching staff; it allowed them to outline new ways of working with children.

As far as this trend is concerned, the pedagogical community faces the following challenges these days: on the one hand, young teachers wish to modernize the educational process, on the other hand, experienced teachers lack the desire to perceive changes dictated by the social and cultural situation [1]; there is an urgent need to change the nature of the educational process (it should not focus on imparting knowledge and controlling students but should motivate and facilitate their growth), however, there is inertia at school where disciplinary forms of personal development are recognized as the priority [3].

This year, we dedicate our traditional annual International Forum “Humanization of the Learning Environment” (hereinafter – the Forum) to resolving these contradictions. The Forum has been held for more than 10 years at Saratov State University [see, for example, 4, 5]. This year, it is held on March 01-02, 2022. At this Forum, we plan to discuss what role a young teacher plays in the transformation of the system of personal development.

The goal of the Forum is to discuss the ways of how to raise awareness among young teachers and students majoring in teaching about their role in students’ personal development.

The objectives of the Forum are as follows:

to determine strategies and tactics that can help to organize professional and cultural practices contributing to raising awareness among young teachers and students majoring in teaching about their role in students’ personal development;

to carry out a theoretical analysis of the role and function of a postsecondary teacher who is seen as a facilitator assisting prospect teachers in their personal development as well as in their professional self-determination;

to specify methodological foundations and strategies to transform the process of students’ personal development based on the diverse array of approaches (environmental, event-based, reflexive, personal and action).

The Forum is going to *focus on several issues*: the ways of how to raise awareness among young teachers and students majoring in teaching about their role in students’ personal development; the methodology of how to introduce new programs of students’ personal development in educational organizations based on environmental, event-based, reflexive, personal and action approaches; identifying effective practices in order to modernize special and inclusive education.



The forum involves the following *events*: a plenary session, panel discussions, the workshop "Building Professional Motivation of Future Teachers", the round table "The Design of Psycho-pedagogical Practices in Blended Learning", an expert group meeting on the topic of how to train future and young educators to provide moral education, master classes, excursions to educational organizations, the competition of the best practices of young and future teachers' personal development.

We believe that the Forum will contribute to solving a number of fundamental problems:

the search for effective cultural and professional practices aimed at forming a young teacher as a teacher who understands their role to facilitate students' personal development;

identification of trends and options for the transformation of the educational system in the learning environment;

analysis of methodological foundations to transform the system of students' personal development in educational organizations;

the study of the perception peculiarities students and young teachers have concerning the learning environment resources;

identification of the conditions in which the support of young teachers' cultural practices in the learning environment is given.

The Forum will also discuss the issues related to the methodology of pedagogical support of the professional practices carried out by young teachers in the learning environment. There will be addressed the issues of teachers' professional training in such fields as philology, engineering, science and mathematics, sustainability. The Forum is going to tackle the problems concerning the formation of a psychologically comfortable and safe learning environment, positive psychological climate for an individual and a group of peers. Moreover, the questions of the modern trends influencing the development and humanization of special and inclusive education are going to be raised. Finally, the Forum will discuss the use of the volunteer movement to indirectly contribute to moral education of future teachers.

Every year the events of the Forum attract more and more participants, who eventually become our co-organizers. For instance, this year the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the Baranovichi State University (the Republic of Belarus), West Kazakhstan Innovation and Technology University (the Republic of Kazakhstan), Fergana State University (the Republic of Uzbekistan) act as co-organizers.

Forum participants annually publish their research articles in various journals and conference proceedings. The number of these publications increases every year due to the fact that the papers our colleagues present at various venues of the Forum attract the attention of many teachers, both researchers and practitioners. This year, "Izvestia of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology" (<https://akmepsy.sgu.ru/>), "Izvestia of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy" (<https://php.sgu.ru/>), "Siberian Pedagogical Journal" (<http://www.sp-journal.ru/>), "BarSU Herald" (<https://www.barsu.by/vestnik/vestnik.php>), the conference proceedings "Humanization of Educational Space" (<https://www.sgu.ru/research/nauchnye-izdaniya-sgu/prodolzhayushchiesya-izdaniya/gumanizaciya-obrazovatel'nogo-prostranstva>) provide information support of the Forum.

Detailed information is available on the Forum webpage <https://www.sgu.ru/conference/mezhdunarodnyy-forum-gumanizaciya-obrazovatel'nogo-3>.

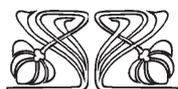
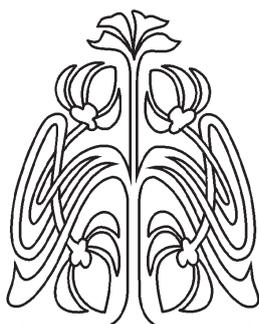
May the work of our Forum be fruitful! We wish all the participants new scientific discoveries, success and useful pleasant professional dialogue!

References

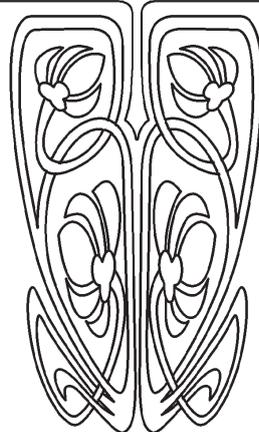
1. Polyakov S. D., Stryukova G. A., Krivtsova N. S. Study of the daily professional activity of the modern class leader. *Siberian Pedagogical Journal*, 2017, no. 3, pp. 7–13 (in Russian).
2. Kostyukova T. A. *Professional self-determination of the future teacher within the framework of traditional Russian moral values*. Diss. Dr. Sci. (Pedag.). Tomsk, 2002. 363 p. (in Russian).
3. Stepanova P. V., ed. *Vospitanie v sovremennoy shkole: ot programy k deystviyam* [Students' Personal Development in Modern School: From Program to Action]. Moscow, 2020. 119 p. (in Russian).
4. Elina E. G., Alexandrova E. A. New Forms of Interaction with Students: The Scientific and Educational Festival "The Week of Pedagogical Education" in Saratov State University. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2 (30), pp. 163–168 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-163-168>
5. Morozova E. E., Sayapin N. V., Zinovyeva M. P. Humanization of the educational space – 2021: Digitalization of the educational environment (Overall results of the international forum). *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 176–184 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-176-184>

Поступила в редакцию 09.03.2021; принята к публикации 15.03.2022

The article was submitted 09.03.2021; accepted for publication 15.03.2022



ПОДПИСКА



Подписка на печатную версию

Подписной индекс издания 84823
Оформить подписку на печатную версию
можно в Интернет-каталогах
«Пресса России» (www.pressa-rf.ru)
«Пресса по подписке» (www.akc.ru)
ГК «Урал-Пресс» (ural-press.ru)

Журнал выходит 4 раза в год
Цена свободная

Электронная версия журнала находится
в открытом доступе (akmepsy.sgu.ru)

Адрес Издательства

Саратовского университета (редакции):

410012, Саратов, Астраханская, 83

Тел.: +7 (845-2) 51-45-49, 52-26-89

Факс: +7 (845-2) 27-85-29

E-mail: izdat@sgu.ru

Адрес редколлегии серии:

410012, Саратов, Астраханская, 83,

СГУ имени Н. Г. Чернышевского,
факультет психолого-педагогического
и специального образования

Тел./факс: +7 (845-2) 22-51-12

E-mail: akmepsy@mail.ru

Website: <https://akmepsy.sgu.ru>