

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

# ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Серия: Акмеология образования.  
Психология развития  
2022  
Том 11  
Выпуск 3



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

# ИЗВЕСТИЯ

САРАТОВСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
Новая серия

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 3 (43)

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



Научный журнал  
2022 Том 11

ISSN 2304-9790 (Print)

ISSN 2541-9013 (Online)

Издается с 2012 года

## СОДЕРЖАНИЕ

### Научный отдел

#### Акмеология образования

- Суннатова Р. И. Особенности социализированности учащихся 7–11-х классов в условиях цифровизации образования 196

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

- Арендачук И. В., Кленова М. А. Технологии риск-менеджмента в формировании социальной активности молодежи 207

#### Психология социального развития

- Толочек В. А. Декларированные и латентные социальные группы: феномен, эволюция, детерминанты. Часть 1 220

- Дробышева Т. В., Войтенко М. Ю. Особенности совместного времяпрепровождения родителей с детьми в мегаполисе 232

- Трухан Е. А., Савчук О. Н. Перфекционистская самопрезентация и альтруистические установки в период взрослоти 243

#### Педагогика развития и сотрудничества

- Максимова Е. А. Специфика прогнозирования в профессиональном образовании 254

- Шустова Л. П., Данилов С. В., Бодина Н. С., Ченакина А. Г. Социокультурные практики как средство самоактуализации обучающихся учреждения дополнительного образования 260

- Саяпин Н. В. Профессиональное саморазвитие будущих учителей технологии как актуальная проблема в процессе их подготовки 271

- Шинтияпина Ю. С. Процессы интеграции в системе образования 277

### Приложения

#### Хроника научной жизни

- Кленова М. А., Яковлева К. А., Любакова А. К. Итоги научного диалога: Проблемы формирования и функционирования психологических служб в системе профессионального образования 283

- Ромм Т. А. Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки: Всероссийская научно-практическая конференция 288

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; 5.3.5; 5.3.7; 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-rf.ru](http://www.pressa-rf.ru)), «Пресса по подписке» ([www.akc.ru](http://www.akc.ru)) и ГК «Урал-Пресс» ([ural-press.ru](http://ural-press.ru)). Журнал выходит 4 раза в год. Цена свободная. Электронная версия находится в открытом доступе ([akmepsy.sgu.ru](http://akmepsy.sgu.ru))

#### Директор издательства

Бучко Ирина Юрьевна

#### Редактор

Певная Татьяна Константиновна

#### Художник

Соколов Дмитрий Валерьевич

#### Редактор-стилист

Агафонов Андрей Петрович

#### Верстка

Ковалева Наталья Владимировна

#### Технический редактор

Каргин Игорь Анатольевич

#### Корректор

Агафонов Андрей Петрович

#### Адрес учредителя, издателя и издательства (редакции):

410012, Саратов, ул. Астраханская, 83

Тел.: +7(845-2)51-29-94, 51-45-49, 52-26-89

E-mail: publ@sgu.ru, izdat@sgu.ru

Подписано в печать 22.09.22.

Подписано в свет 30.09.22.

Формат 60 × 84 1/8.

Усл. печ. л. 11,38 (12,25).

Тираж 100 экз. Заказ 91-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 публикуются статьи 10 страниц. Текст статьи может содержать до 5 рисунков и 4 таблиц. Таблицы и рисунки не должны занимать более 20% общего объема статьи. Статья должна быть аккуратно оформлена и тщательно отредактирована.

Последовательность предоставления материала:

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

Структура и содержание статей:

– название статьи должно быть 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 именования 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 редакцией, не возвращаются.

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

## CONTENTS

### Scientific Part

#### Educational Acmeology

- Sunnatova R. I. Socialization level of schoolchildren of the 7<sup>th</sup>–11<sup>th</sup> grades in digitalized educational environment 196

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

- Arendachuk I. V., Klenova M. A. Risk management technologies in the development of social activity of the youth 207

#### Psychology of Social Development

- Tolochek V. A. Manifest and latent social groups: Phenomenon, evolution, determinants. Part 1 220

- Drobysheva T. V., Voytenko M. Yu. Peculiarities of joint pastime of parents with their children in the megalopolis 232

- Truhan E. A., Savchuk O. N. Perfectionist self-presentation and altruistic attitudes during adulthood 243

#### Pedagogy of Development and Cooperation

- Maksimova E. A. Specific features of forecasting in professional education 254

- Shustova L. P., Danilov S. V., Bodina N. S., Chenakina A. G. Social and cultural practices as a means of self-actualization of students of the supplementary education institutions 260

- Sayapin N. V. Professional self-development of future domestic science teachers as a relevant problem in the process of their training 271

- Shintyapina Yu. S. Integration processes in the education system 277

### Appendices

#### Chronicle of Scholarly Activities

- Klenova M. A., Yakovleva K. A., Lyubakova A. K. Results of the scientific dialogue: Problems of psychological services development and functioning in the system of professional education 283

- Romm T. A. Class teacher and student group curator: Updating the training strategy and methodology: All-Russian scientific and practical conference 288

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

**Главный редактор**

Шаминов 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-Хаузэлл 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)

Баранаускене Ингрида, Dr. Sci. (Social), профессор (Клайпеда, Литва)

Витрук Эвелин, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Лейпциг, Германия)

Гарбер Илья Евгеньевич, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия), (Массачусетс, США)

Головей Лариса Арсеньевна, доктор психол. наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)

Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)

Домбровскис Валерийс, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Даугавпилс, Латвия)

Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)

Константинов Всеволод Валентинович, доктор психол. наук, доцент (Пенза, Россия)

Оスマловская 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)

Maria Aleksandrova-Howell (Oklahoma, USA)

Irina V. Arendachuk (Saratov, Russia)

Irina A. Baeva (St. Petersburg, Russia)

Ingrida Baranauskiene (Klaipeda, Lithuania)

Evelin Witruk (Leipzig, Germany)

Ilya E. Garber (Saratov, Russia), (Massachusetts, USA)

Larisa A. Golovey (St. Petersburg, Russia)

Marina V. Grigorieva (Saratov, Russia)

Irina D. Demakova (Moscow, Russia)

Valeriyis Dombrovskis (Daugavpils, Latvia)

Victor V. Znakov (Moscow, Russia)

Vsevolod V. Konstantinov (Penza, Russia)

Irina M. Osmolovskaya (Moscow, Russia)

Victor I. Panov (Moscow, Russia)

Sergey D. Polyakov (Ulyanovsk, Russia)

Inga E. Rahimbaeva (Saratov, Russia)

Elena V. Ryaguzova (Saratov, Russia)

Roma Simulioniene (Klaipeda, Lithuania)

Martin Skutil (Hradec Kralove, Czech Republic)

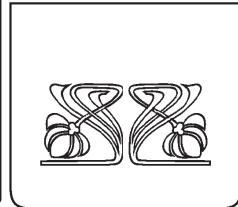
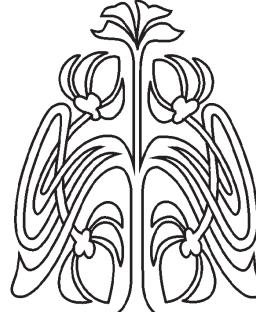
Marta Fülöp (Budapest, Hungary)

Igor A. Fourmanov (Minsk, Belarus)

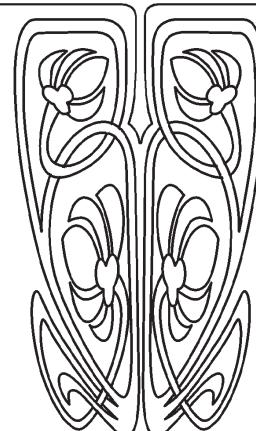
Tamara V. Chernikova (Volgograd, Russia)

Marina V. Shakurova (Voronezh, Russia)

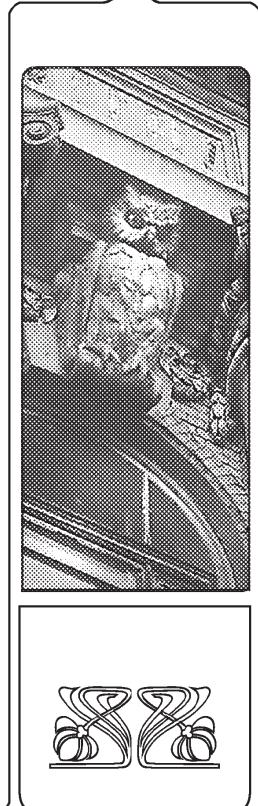
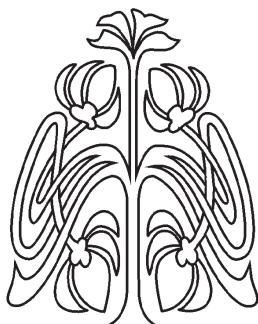
Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)



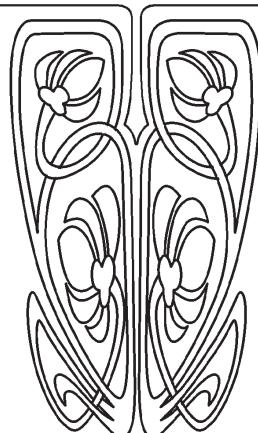
**РЕДАКЦИОННАЯ  
КОЛЛЕГИЯ**



# АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 196–206

*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 196–206*

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-196-206>

Научная статья  
УДК 159.9.075

## Особенности социализированности учащихся 7–11-х классов в условиях цифровизации образования

Р. И. Суннатова

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

Суннатова Рано Иzzатовна, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория экопсихологии развития и психодидактики, sunrano@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7642-9941>

**Аннотация.** Представлены результаты исследования по изучению особенностей социализированности обучающихся подростков. Актуальность изучения социализации школьников-подростков в период цифровизации образования важна как для понимания ряда научных аспектов, так и для реализации задач психологического сопровождения обучающихся в контексте тех изменений, которые претерпевает современное образовательное пространство школы. Цель: изучение взаимосвязи ненормативных форм поведения школьников (чрезмерное использование цифровых устройств, склонность к нарушению норм и правил, суицидальные настроения) и удовлетворенности подростков отношением к ним значимых людей (родителей, педагогов и одноклассников) как условия, определяющего особенности социализированности школьников. Предположительно, наличие у школьников ненормативных форм поведения: 1) может быть связано с неудовлетворенностью отношением к нему значимых людей; 2) свидетельствует о нарушениях социализированности. Проведенное исследование основывалось на экопсихологическом подходе к изучению развития психики, было проведено в общеобразовательной школе и в нем приняли участие 698 учащихся 7–11-х классов. Применена авторская методика «Личностный ресурс школьников» (Р. И. Суннатова), результаты дескриптивной статистики которой позволили перейти к решению исследовательских задач. Гипотеза о значимости связи между неудовлетворенностью отношением значимых людей и чрезмерным использованием цифровых устройств (педагоги ,458; родители ,431), склонностью к нарушениям норм (педагоги ,422; родители ,417) и склонностью к суициdalным настроениям (педагоги ,434; родители ,692 и одноклассники ,452) при уровне значимости  $p < 0,001$  подтвердилась (Спирмен). Выявлено, что удовлетворенность отношением значимых близких можно рассматривать как одно из условий, предопределяющих социализированность школьников. Представленный подход может способствовать снижению или нивелированию вероятности возникновения у школьников ненормативных форм поведения, а создаваемая методика может представлять интерес для психологической службы школ.

**Ключевые слова:** удовлетворенность отношением, социализированность, склонность к нарушению норм и правил, чрезмерное использование цифровых устройств, суицидальные настроения

**Благодарности и финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-29-14067мк «Коммуникативные взаимодействия и субъектность учащихся в условиях цифровизации образования: от экопсихологии к психодидактике»).



**Для цитирования:** Суннатова Р. И. Особенности социализированности учащихся 7–11-х классов в условиях цифровизации образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 196–206. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-196-206>

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

## Article

### Socialization level of schoolchildren of the 7<sup>th</sup>–11<sup>th</sup> grades in digitalized educational environment

R. I. Sunnatova

Psychological Institute Russian Academy of Education, 9/4 Mokhovaya St., Moscow 125099, Russia

Rano I. Sunnatova, sunrano@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7642-9941>

**Abstract.** The article presents the results of a study on characteristic features of the socialization level of adolescents studying at school. The relevance of studying the socialization level of teenagers in the epoch of digitalization of education is important both for understanding a number of scientific aspects and for completing the tasks of psychological support for students in the context of those changes that take place in modern school educational environment. The *objective* of the research is to study the correlation between non-normative forms of schoolchildren's behavior (excessive use of digital devices, a tendency to violate norms and rules, suicidal mood) and the adolescents' feeling of satisfaction with the attitude of significant people to them (parents, teachers and classmates). These factors are considered as conditions that determine peculiarities of the socialization level of schoolchildren. *Presumably*, non-normative forms of behavior of schoolchildren: 1) may be connected with their dissatisfaction with the attitude of significant people towards them; 2) indicate problems with socialization. The conducted research was based on the positions of the eco-psychological approach to the psyche development study. It was carried out in a comprehensive school. 698 students of the 7<sup>th</sup>–11<sup>th</sup> grades took part in the study. The author's methodology "Personal Resource of Schoolchildren" (R. I. Sunnatova) was applied. The results of descriptive statistics of the methodology allowed the author to solve the research tasks. The research results confirm the hypothesis about the significant correlation between dissatisfaction with the attitude of important people and excessive use of digital devices (teachers, 458; parents, 431), a tendency to violate norms (teachers, 422; parents, 417) and a tendency to suicidal mood (teachers, 434; parents, 692 and classmates, 452) at a significance level of  $p < 0.001$  (Spearman). It has been revealed that satisfaction with the attitude of significant relatives can be considered as one of the conditions that predetermines the socialization level of schoolchildren. The presented approach can contribute to reducing or leveling the occurrence of non-normative forms of behavior of schoolchildren, and the created methodology may be of interest to the psychological service of schools.

**Keywords:** attitude satisfaction, socialization level, tendency to violate norms and rules, excessive use of digital devices, suicidal mood

**Acknowledgments.** The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research, project No. 19-29-14067 mk "Communicative Interactions and Students' Subjectivity in the Conditions of Digitalization of Education: from Eco-psychology to Psycho-didactics".

**For citation:** Sunnatova R. I. Socialization level of schoolchildren of the 7<sup>th</sup>–11<sup>th</sup> grades in digitalized educational environment. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 196–206 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-196-206>

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

## Введение

Важность изучения особенностей социализированности школьников подросткового возраста в период цифровизации системы образования трудно переоценить. Во-первых, такое изучение будет способствовать пониманию ряда научных аспектов, в частности какие возможны позитивные / негативные изменения в системе взаимодействия «взрослый – ребенок» при доминировании цифровых форм взаимодействия. Во-вторых, полученные результаты могут способствовать адресной реализации воспитательных задач в контексте тех изменений, которые претерпевает современное образовательное пространство школы.

Новизна исследования, представленного в статье, обусловлена изучением возможной связи ненормативного поведения школьни-

ков (чрезмерное использование цифровых устройств, склонность к нарушению норм и правил, суицидальные настроения) с неудовлетворенностью учащихся 7–11-х классов отношением значимых людей (родителей, педагогов и одноклассников) с позиций экопсихологического подхода к изучению образовательной среды. Полученные результаты также позволяют обсудить проблему социализированности личности подростка, поскольку одним из условий социализированности может рассматриваться отсутствие ненормативных форм поведения.

## Обзор литературы

Результаты изучения различных психологических и педагогических аспектов социализации и социализированности школьников подростко-



вого возраста широко представлены в научной литературе [1–7]. Изучением вопросов социализации занимались представители разных школ психологии. И. С. Кон и А. В. Мудрик отмечали, что «термин "социализация" многозначен и его интерпретации разными авторами не совпадают» [1; 8, с. 150]. Сегодня общепринятой является позиция, согласно которой социализация представляет собой двусторонний процесс – с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем входления в социальную среду, в систему социальных связей, а с другой – воспроизведение им системы социальных связей за счет активной деятельности, активного включения в социальную среду [9].

П. Бергер, Т. Лукман под первичной социализацией понимают процесс, которому ребенок подвергается в детстве и благодаря которому он становится членом общества, тогда как «вторичная социализация – это последующий процесс, позволяющий уже социализированному индивиду входить в новые сектора объективного мира его общества» [10, с. 213]. В определении «вторичной» социализации П. Бергера и Т. Лукмана употреблено понятие «социализированность». Как правило, так называют результат социализации, критериями которой являются уважение к себе и к другим людям, умение проявлять одновременно гибкость и устойчивость в изменяющихся социальных ситуациях.

Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая отмечают, что социализированность понимается как соответствие человека социальным требованиям, предъявляемым к данному возрастному этапу, как наличие личностных и социально-психологических предпосылок, обеспечивающих чисто нормативное поведение или процесс социальной адаптации [11, с. 28]. В настоящем исследовании мы исходим из обратного: наличие ненормативного поведения, в частности таких его форм, как склонность к нарушению норм и правил, чрезмерное использование цифровых устройств и суицидальные настроения могут рассматриваться как нарушения социализированности личности школьника. Это уточняется и в исследованиях Т. А. Дроновой и Я. А. Корнеевой, Л. Б. Шнейдер, О. Г. Кравцова, в которых система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам, определяются как маркеры нарушения социализированности школьника [2, 12, 13]. Девиантным является поведение, отклоняющееся от установленных обществом норм и стандартов, будь то нормы психического здоровья, права, культуры, морали, а также,

как указывают О. В. Коповая, Н. В. Богданович, В. В. Делибалт и др., поведение, не удовлетворяющее социальным ожиданиям данного общества в конкретный период времени [3, 14]. Тем не менее, несмотря на наличие разных научных подходов к проблеме ненормативного поведения и многообразие существующих педагогических форм работы с детьми из группы риска, а также существующую систему социальной работы, актуальным остается решение ряда научных и практических аспектов проблемы ненормативного поведения, в частности выявление и изучение предикторов девиантного поведения подростков. На наш взгляд, система образования также нуждается в психодиагностическом инструментарии, позволяющем выявлять не только девиантных подростков, но, скорее, те условия, которые могут рассматриваться как способствующие возникновению ненормативного поведения подростков. Речь идет об инструментарии, необходимом для определения профилактических мероприятий и нивелирования возможности становления девиантных форм поведения у школьников в последующем. Основная идея такого подхода заключается в том, чтобы «уснуть» выявить у подростков те начинающиеся деструктивные изменения, которые могут предопределить дальнейшее развитие личности по деструктивной модели поведения.

В современном образовательном пространстве, обогащенном широким использованием цифровых устройств, к традиционным ненормативным формам поведения (девиантное, суицидальное и др.) прибавляется риск возникновения зависимости от чрезмерного использования цифровых устройств (включая длительное времяпрепровождение в социальных сетях и просмотр видеороликов). С 2018 г. в международной классификации болезней МКБ-10 интернет-зависимость была выделена как самостоятельное заболевание, потому мы используем термин «чрезмерное использование цифровых устройств» для обозначения предиктора этой зависимости [4, с. 62]. В нашем исследовании рассматривается та степень использования цифровых устройств, которую неправомерно определять как зависимость, но ее влияние на учебную активность и продуктивность жизнедеятельности школьников можно определить как мешающее или блокирующее личностное развитие, или иными словами, как показатель нарушения социализированности школьника.

Несмотря на очевидную полезность использования цифровых возможностей в образовании, у многих родителей и педагогов,



тем не менее, усиливается тревога по поводу того, насколько велика вероятность возникновения у школьников зависимости от цифровых устройств, что, в свою очередь, может деструктивно повлиять на успешность их социализации. Исследования, проведенные в период вынужденного удаленного обучения, также демонстрируют, что изменения в характере обретения школьниками социального опыта в формате взаимодействия онлайн, вне реального, «живого» общения, способствуют существенному изменению социализированности современного школьника. Дружеские отношения «живут» в социальных сетях, что, безусловно, существенно трансформирует психологические особенности и возможности личности в свете реализации межличностного взаимодействия.

В качестве примеров можно привести результаты исследований, которые демонстрируют, что чрезмерное или проблемное использование цифровых устройств деструктивно влияет на развитие детей и подростков, а также что в этом контексте у подростков имеются проблемы со значимыми взрослыми. Проведенный А. Н. Веракской, Д. А. Бухаленковой, Е. А. Чичининой, О. В. Алмазовой анализ публикаций показал, что использование цифровых устройств в течение длительного времени деструктивно влияет на эмоционально-личностное развитие дошкольников [15].

Еще до начала массовой компьютеризации школ в исследовании Н. В. Антоновой было выявлено, что у педагогов при общении с обучающимися преобладают требования (53,9% всех высказываний), обратная связь учителями используется реже (46,1%) и с преобладанием оценочного отношения к личности ребенка (20%). Педагоги редко аргументируют обучающимся свою позицию, в конфликтных ситуациях склонны проявлять такие типы поведения, как компромисс и избегание, и только потом сотрудничество. «В реальном же общении с учениками учителя чаще реагируют на сложные ситуации типом поведения, близким к «соперничеству»» [16, с. 27].

В исследовании Е. Д. Чижова и К. И. Алексеева показано, что проблемные темы подростков связаны со значимыми другими (с педагогами). Такие характеристики взаимоотношений, как непонимание, отсутствие поддержки и пренебрежительное отношение к чувству собственного достоинства подростков, выступают в качестве условия «отдаления» от значимых других [17]. В исследовании D. Li, Y. Zhou, X. Li, Z. Zhou, в ходе которого изучалась связь игровой зависимости с низким уровнем самооценки, получены

сходные результаты, при этом исследователи считают, что низкую самооценку можно рассматривать как фактор риска возникновения игровой зависимости [5].

В исследовании I. Jakšić, D. Malinić было выявлено, что с точки зрения учителей фактором, способствующим неуспеваемости учащихся в школе, является отсутствие у них интереса и мотивации; далее следовали такие факторы, как неподготовленность учителей (недостаточное владение методикой преподавания), а также отсутствие помощи своим детям со стороны родителей. Учителя возлагают ответственность за неудачи не только на учеников, но и на их родителей, сверстников и жизненные обстоятельства [18]. Конечно, нельзя оспаривать, что отчасти отсутствие мотивации у учащихся может быть вызвано факторами, не связанными со школой, но когда «неуспеваемость объясняется просто как «отсутствие мотивации», тонкий смысл стоит в том, чтобы обвинить ученика» [18, с. 4]. Очевидно, что одна из задач педагога как раз и состоит в формировании у обучающихся познавательной и учебной мотивации. В целом же у значимых взрослых, по результатам ряда исследований, преобладает деструктивное отношение к обучающимся.

С учетом специфики подросткового возраста, а именно особенностей эмоционального статуса пубертатного периода, выявление трудностей, с которыми сталкивается подросток и соответствующее психологическое сопровождение становятся важным ресурсом обеспечения его социализированности. В исследовании М. А. Падун, в котором приведен анализ стратегий регуляции эмоций и их взаимосвязи с эмоциональным самочувствием индивида, показано, что «индивидуальные стратегии не могут рассматриваться с точки зрения их функциональной / дисфункциональной роли вне ситуативного контекста, а также вне понимания микро- и макросоциальных особенностей» [19, с. 39]. Безусловно, вывод автора предопределяет важность изучения проявления эмоциональных реакций подростков в контексте взаимоотношений – в данном случае со сверстниками, педагогами и родителями.

Проведенное исследование базировалось на основных позициях экспериментального подхода к изучению развития психики [4, 20–22], в частности на изучении коммуникативного взаимодействия в цифровой информационной образовательной среде как условия, определяющего становление субъектности обучающихся. В. И. Панов рассматривает взаимодействие



«педагог – школьники» как условие, позволяющее реализовать субъект-совместный и субъект-порождающий типы взаимодействия с обучающимися [20, 22]. В экопсихологии используется термин «экологичность коммуникативного поведения» (или общения), что основывается в первую очередь на принципе уважения к партнеру и к себе. Такое общение развивает, раскрывает потенциал каждой личности и лучшие стороны друг друга. В. И. Панов, раскрывая суть экологичного подхода к ребенку в системе образования, указывает, что он должен заключаться в том, чтобы «логика организации образовательных сред и построения технологий обучения соответствовала бы общеприродным закономерностям физического, психического, социального и духовного развития детей. Именно соответствие условий развития ребенка общеприродным закономерностям развития Человека должно составлять основную проблему экологии детства и экопсихологии развития» [21, с. 62]. В. И. Пановым вносится уточнение, что под «Экологией детства» следует понимать заботу о сохранении в детях творческой природы человека, его природной способности к саморазвитию [21, с. 67]. Одним из показателей реализации экологичности коммуникативного поведения взрослого, безусловно, будет выступать удовлетворенность подростка отношением взрослого, поскольку единственная реализация принципа уважения к личности школьника со стороны взрослого будет способствовать эмоциональному принятию подростком взрослого.

Целью нашего исследования были изучение возможной связи различных форм ненормативного поведения школьников с неудовлетворенностью отношением значимых людей, а также возможность рассмотрения выявленной связи как социально-психологической предпосылки, обеспечивающей / блокирующей социализированность подростков.

Гипотеза исследования связана со следующим предположением: удовлетворенность подростков отношением значимых людей может рассматриваться как некий блок для возникновения таких ненормативных форм поведения, как чрезмерное использование цифровых устройств, склонность к нарушению норм и правил, склонность к суициdalным настроениям. Отсутствие этих форм ненормативного поведения возможно рассматривать как один из показателей социализированности подростков.

Необходимо остановиться на пояснении, о какой удовлетворенности / неудовлетворенности подростков отношением значимых людей

идет речь. Касательно удовлетворенности отношением педагогов оценивалось отношение к подросткам, связанное не с выставлением отметок ученикам, а в целом с восприятием подростков и отношением к ним как личностям, т. е. имелась в виду реализация уважительного отношения. Удовлетворенность отношением родителей аналогична и связана с удовлетворением таких базовых потребностей подростка, как понимание и заинтересованность со стороны родителей «настоящими» переживаниями и проблемами подростка. Неудовлетворенность, в свою очередь, обуславливается авторитарным стилем отношения к ребенку. Оценка отношения одноклассников связана с наличием симпатии, принятия подростка сверстниками и, конечно, отсутствием пренебрежительного отношения. Иными словами, в системе взаимодействия со значимыми людьми подросток испытывает удовлетворенность, когда чувствует симпатию к своей личности, принятие, поддержку, теплое внимательное отношение и заинтересованность в его переживаниях и делах.

*Материалы.* Эмпирическая часть исследования проводилась в общеобразовательной школе, и в ней приняли участие 698 обучающихся в 7–11-х классах. Исследование проводилось в 2020/21 учебном году. Была использована авторская методика «Личностный ресурс школьников» (для среднего и старшего звена), которая состоит из трех блоков, включающих несколько шкал. Блок «Удовлетворенность отношением значимых людей» включает три шкалы – удовлетворенности отношением одноклассников, учителей и родителей. Блок «Предикторы ненормативного поведения» включает шкалы склонности к нарушению норм и правил, чрезмерного использования цифровых устройств и склонности к суициdalным настроениям. Особо надо отметить, что целью диагностической процедуры было выявление «предвестников» девиантного поведения, склонность к той или иной форме ненормативного поведения. Третий блок – «Личностный ресурс» – соответственно включает шкалы ответственности, веры в себя и самоуправления. В предлагаемой статье мы остановимся на анализе результатов по первым двум блокам методики (подробно об обосновании опросника и апробации методики в статье [23].

Необходимость создания опросника связана со следующими основаниями.

1. При создании опросника мы исходили из основных положений экопсихологического подхода к изучению развития психики включая закономерности становления субъектности школьников,



типов взаимодействия «педагог – школьник» и основного содержания экологичности коммуникативного поведения.

2. Несмотря на то что для каждой из групп риска уже существуют опросники, использование нескольких методик представляется для школ проблематичным в силу большого общего количества вопросов (более 200). Это представляет трудность как при заполнении опросников для обучающихся, так и при их обработке для школьного психолога.

3. Результаты пилотного этапа исследования с использованием методик, созданных и успешно «работающими» 15–20 лет назад, показали, что психометрические данные некоторых шкал не получают необходимой надежности. Это является свидетельством того, что текст утверждений «устарел» и / или не вполне свойствен современным школьникам.

4. Необходимо включение в структуру опросника шкал, результаты которых можно рассматривать как личностный ресурс предупреждения девиантного поведения обучающихся. Очевидно, что для психологической службы школ провведение диагностических процедур не является самоцелью, но необходимо получение данных, на основе которых возможно планировать адресную психолого-педагогическую коррекционную работу. Данные дескриптивной статистики опросника позволяют перейти к решению исследовательских задач с применением непараметрического критерия Спирмена [21].

## Результаты и их обсуждение

Прежде чем перейти к презентации эмпирического исследования, коротко остановимся на результатах социально-психологического опроса, проведенного под руководством В. И. Панова в период вынужденного перехода к обучению в дистантной форме (автор статьи была участником этой творческой группы). Были выявлены те аспекты, которые необходимо учитывать при доработке цифровых технологий и процедуре введения эффективных форм цифровизации в школьное образование. Это в первую очередь обеспечение успешности социализации обучающихся, а также развития субъекта деятельности не как пользователя интернет-ресурсов, а как метасубъекта, способного эффективно и творчески использовать цифровые ресурсы образовательной среды для самореализации [6]. Результаты, полученные группой исследователей, возглавляемой С. Г. Косарецким, аналогичны: учеба в онлайн-формате школьникам дается сложнее, и одной из причин также обозначается характер взаимодействия взрослых и детей [7].

Перейдем к результатам эмпирического исследования, проведенного в общеобразовательной школе. В табл. 1 представлены результаты, свидетельствующие о значимости связи ненормативных форм поведения подростков с неудовлетворенностью отношением значимых близких.

Таблица 1 / Table 1

**Связь между неудовлетворенностью отношением значимых людей и склонностью к нарушению норм, суициальными настроениями, а также чрезмерным использованием цифровых устройств у учащихся 7–11-х классов (N = 698)**

**Correlation between dissatisfaction of schoolchildren of the 7<sup>th</sup>–11<sup>th</sup> grades with the attitude of significant people to them and a tendency to violate norms, to suicidal mood and to excessive use of digital devices (N = 698)**

Оценка удовлетворенности отношением значимых людей	Склонность к нарушению норм и правил	Склонность к суициальным настроениям	Чрезмерное использование цифровых устройств
Удовлетворенность отношением одноклассников	-,138	- ,452**	- ,162*
Удовлетворенность отношением учителей	-, 422*	- ,434**	- ,458**
Неудовлетворенность отношениями в семье	,417**	,692**	,431**

Примечание. \* – уровень значимости при  $p < 0,05$ ; \*\* – уровень значимости при  $p < 0,001$ .

Note. \* – the significance level at  $p < 0,05$ ; \*\* – the significance level at  $p < 0,001$ .

Как видно из табл. 1, получены данные о статистически значимой связи между неудовлетворенностью отношением педагогов и родителей и чрезмерным использованием цифровых

устройств, склонностью к нарушению норм и правил, принятых в школьной жизни, и склонностью к суициальным настроениям. Неудовлетворенность отношением одноклассников связана со склон-



ностью к суициdalным настроениям, при этом не выявлено статистически значимой связи неудовлетворенности отношением одноклассников с другими ненормативными формами поведения.

Приведем результаты исследований, по проблематике близких к нашему. В ходе исследования, проведенного E. Chang, B. Kim, получены результаты, на основании которых авторы утверждают, что позитивное общение между взрослыми и подростками имеет сдерживающий эффект при вероятности возникновения компьютерной зависимости [24]. В исследовании A.-K. Hirschauer, F. Aufhammer, R. Bode также показано, что понимание и поддержка значимых взрослых, особенно в трудные моменты школьной жизни, могут рассматриваться как источник успеваемости ребенка [25]. В исследовании A. F. Naviaux, P. Janne, M. Gourdin получены результаты, демонстрирующие глубокую связь

между родителями и детьми, в силу чего трудно переоценить влияние отношения родителей к своим детям и то, как оно предопределяет поведение детей [26]. В исследовании Н. В. Быстровой, С. Н. Казначеевой, Е. А. Ураковой, О. И. Госельбах выявлена склонность подростков соотносить положительную самооценку и самоэффективность с восприятием высокого уровня удовлетворенности жизнью [27]. В работе S. O. Emadian, N. F. Pasha доказана связь между стилем привязанности, Я-концепцией и академической прокрастинацией. Авторами показано, что сочувствие значимых взрослых к ребенку можно рассматривать как источник его успеваемости в школе [28].

В табл. 2 представлены результаты статистического анализа, целью которого было выявление возможной связи между разными формами ненормативного поведения.

Таблица 2 / Table 2

**Связь чрезмерного использования цифровых устройств с другими ненормативными формами поведения учеников 7–11-х классов (N = 698)**

**Correlation between excessive use of digital devices and other non-normative forms of behavior of schoolchildren of the 7<sup>th</sup>–11<sup>th</sup> grades (N = 698)**

Ненормативное поведение	Чрезмерное использование цифровых устройств
Склонность к нарушению норм и правил	,268**
Склонность к суициdalным мыслям	,506**

Примечание. \*\* – уровень значимости при  $p < 0,001$ .

Note. \*\* – the significance level at  $p < 0,001$ .

Выявленная связь чрезмерного использования цифровых устройств со склонностью к нарушению норм и правил в определенной мере ожидаема, хотя полученный результат (.268) можно, скорее всего, оценивать как тенденцию. Многие школьники, прекрасно понимая, что нужно ограничивать время, проводимое за гаджетами, не могут остановиться и не замечают, как пробегает время, а учебные и домашние дела остаются невыполненным или выполненными «на скорую руку». Второй результат (.506) свидетельствует о значимой связи между чрезмерным использованием цифровых устройств и склонностью к суициdalным настроениям. Этот результат позволяет предположить, что времяпровождение за цифровыми устройствами не столько приносит подростку удовольствие (хотя и это присутствует), сколько является своеобразным способом ухода от действительности, в которой школьник испытывает чувство неудовлетворенности собой. К аналогичному выводу пришли О. В. Рубцова, А. С. Панфилова, С. Л. Артеменков, по-

скольку результаты их эмпирического исследования также показывают, как неспособность проявить себя в реальной жизни вызывает у подростков соблазн использовать возможности виртуального мира для удовлетворения своей потребности в социальном взаимодействии [29].

Результаты как нашего исследования, так и исследований коллег показывают, что удовлетворение потребности в позитивном внимании, реальной заинтересованности в личных переживаниях подростков, чувство нужности и отсутствие авторитарного стиля взаимодействия можно рассматривать как одно из значимых условий, определяющих возможность возникновения достаточно серьезных нарушений в нормативности поведения подростка. Пренебрежительное отношение значимых людей к личности подростка, к его чувствам, настроению, предпочтениям становится причиной дистанцирования от взрослого. Результаты нашего исследования еще раз подтверждают, что значимость взрослого в жизни подростков



не уменьшается, уровень потребности в понимании и теплоте со стороны значимых людей остается прежним. Меняется природа чувств подростка – внутреннее ощущение себя как взрослого предполагает важность и необходимость для него чувствовать уважение к себе и принятия в рамках взаимодействия со значимыми взрослыми себя как личности и своего подросткового мира. Уместно вспомнить высказывание В. В. Зеньковского о том, что «самосознание ребенка развивается при непрерывном взаимодействии его с социальной средой» [30, с. 315]. «Социальные чувства рождаются вместе с социальным опытом, так как всякий социально-психологический опыт выражается, прежде всего, в чувствах. Не благодаря работе интеллекта, не через подражание входим мы в связь с социальной средой, но благодаря тому, что непосредственно чувствуем эту среду, как живую, человеческую. Первичное и непосредственное переживание человеческой среды, как таковой, лежит в основе всякого нашего социального взаимодействия» [30, с. 145].

Исследование, ориентированное на решение одной из актуальных проблем современного школьного образования, безусловно предполагает необходимость обозначения прикладных возможностей полученных результатов. Потому в школе, в которой проводилось исследование, была также организована серия встреч с родителями подростков и классными руководителями в программе Teams. Задачами этих просветительских встреч было:

- ознакомить родителей и педагогов с тем, что такая зависимость от цифровых устройств и чем она отличается от чрезмерного их использования;

- раскрыть причины и условия, определяющие чрезмерное использование цифровых устройств;

- обсудить, каковы возможности семьи и школы в профилактике возникновения зависимости от цифровых устройств, а именно терапевтические возможности конструктивного стиля взаимодействия значимых взрослых с детьми.

В дальнейшем предполагается проведение аналогичных встреч для обсуждения проблем, связанных с другими формами не-нормативного поведения. Планируется также завершение доработки методики «Личностный ресурс школьника» и проведение необходимой валидизации, чтобы можно было предложить ее использование психологической службе школ.

## Выводы

При подведении итога проведенного исследования, нацеленного на изучение связи не-нормативных форм поведения школьников с их неудовлетворенностью отношением значимых людей как условия, определяющего особенности социализированности школьников, выявлено следующее:

- чрезмерное использование цифровых устройств, склонность к нарушению норм и правил, суицидальные настроения имеют значимую связь с неудовлетворенностью отношением значимых взрослых и одноклассников;
- наличие у школьников ненормативных форм поведения свидетельствует о нарушении их социализированности.

## Заключение

Особенности коммуникативного поведения родителей и учителей (независимо от формата – онлайн или офлайн) остаются значимыми, и в первую очередь как создающие атмосферу доверия и дружелюбия, которая необходима, чтобы школьники / дети были открыты и восприимчивы во взаимодействии со значимыми взрослыми. Необходимым является не только понимание чувств, желаний и действий школьника, но и умение проявить на действенном уровне сопереживание по отношению к нему. Тем самым реализуется экологичность коммуникативного поведения, которое зачастую в системе взаимодействия «взрослый – ребенок» определяет эффективность воспитательно-образовательной значимости взрослого.

## Библиографический список

1. Мудрик А. В. Социализация человека. 3-е изд., испр. и доп. М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2011. 624 с.
2. Дронова Т. А., Корнеева Я. А. Особенности социализированности несовершеннолетних из неблагополучных семей [Электронный ресурс] // Психология и право. 2021. Т. 11, № 3. С. 2–14. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2021110301>
3. Коповая О. В. Новые формы девиантного поведения подростков в современном информационном обществе // Пензенский психологический вестник PSYCHOLOGY-NEWS.RU. 2016. № 1. С. 161–165. <https://doi.org/10.17689/psy-2016.1.11>
4. Панов В. И., Патраков В. Э. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия. М. : Психологический институт РАО ; Курск :



- Университетская книга, 2020. 199 с. <https://doi.org/10.47581/2020/02.Panov.001>
5. Li D., Zhou Y., Li X., Zhou Z. Perceived school climate and adolescent Internet addiction: The mediating role of deviant peer affiliation and the moderating role of effortful control // Computers in Human Behavior. 2016. Vol. 60. P. 54–61. <https://doi.org/10.1016/j.chb>
  6. Панов В. И., Борисенко Н. А., Капцов А. В., Колесникова Е. И., Патраков Э. В., Плаксина И. В., Суннатова Р. И. Некоторые итоги цифровизации образования на примере вынужденного удаленного школьного обучения // Педагогика. 2020. Т. 84, № 9. С. 65–77.
  7. Kosaretsky S., Zair-Bek S., Kersha Yu., Zvyagintsev R. General Education in Russia During COVID-19: Readiness, Policy Response, and Lessons Learned // Primary and Secondary Education During Covid-19 / ed. F. M. Reimers. Iss. 1. Switzerland : Springer, 2022. Ch. 9. P. 227–261. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_9)
  8. Кон И. С. Ребенок и общество: учеб. пособие. М. : Академия, 2003. 336 с.
  9. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2002. 363 с.
  10. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. Е. Руткевич. М. : Медиум, 1995. 323 с.
  11. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. М. : Аспект Пресс, 2001. 300 с.
  12. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. М. : Академический проект ; Гаудеамус, 2007. 336 с.
  13. Кравцов О. Г. Культурно-историческая методология исследования девиантного и преступного поведения // Вестник РГГУ. Серия «Психологические науки». 2012. № 15 (95). С. 207–217.
  14. Богданович Н. В., Делибалт В. В. Специфика основных направлений деятельности психологов в системе профилактики правонарушений и защиты интересов детей // Итоги и перспективы реализации важнейших положений национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы: сб. материалов конф. / под ред. З. Ф. Драгункиной, В. В. Рубцова, Г. В. Семьи, А. С. Дубовик, А. А. Шведовской. М. : ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. С. 91–92.
  15. Веракса А. Н., Бухаленкова Д. А., Чичинина Е. А., Алмазова О. В. Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 1. С. 27–40. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260101>
  16. Антонова Н. В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 23–30.
  17. Чижов Е. Д., Алексеев К. И. Представление о смерти и суициальном поведении в виртуальных сообществах молодежи // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 78–89.
  18. Jakšić I., Malinić D. Pre-service teachers' perceptions of factors contributing to school failure and their relationship to prior personal experience of school success // Psihologija. 2019. Vol. 52, iss. 1. P. 1–20. <https://doi.org/10.2298/PSI160211024J>
  19. Падун М. А. Регуляция эмоций и психологическое благополучие: индивидуальные, межличностные и социокультурные факторы // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 3. С. 31–44. <https://doi.org/10.31857/S020595920004052-3>
  20. Панов В. И. Субъект и субъектность: от феномена к процессуальности // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлев. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 349–356.
  21. Панов В. И. Экопсихологические аспекты детства // Мир психологии. 1997. № 1. С. 55–68.
  22. Панов В. И. Теоретическое обоснование экопсихологической (онтологической) модели становления субъектности // Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / под ред. В. И. Панова. М. : ПИ РАО ; СПб. : Нестор-История, 2018. С. 61–88.
  23. Суннатова Р. И. Психологическая диагностика личностного ресурса как одно из условий психолого-педагогической коррекции и предупреждения девиантного поведения подростков // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 8 (64). С. 42–46. <https://doi.org/10.24158/spp.2019.8.6>
  24. Eunbi Chang, Boyoung Kim. School and individual factors on game addiction: A multilevel analysis // International Journal of Psychology. 2019. Vol. 55, iss. 5. P. 822–831. <https://doi.org/10.1002/ijop.12645>
  25. Hirschauer A.-K., Aufhammer F., Bode R., Chasiotis A., Künne T. Parental Empathy as a Source of Child's Scholastic Performance: Linking Supportive Parental Empathy and School Grades by Particular Aspects of Children's Self-Regulation // Why People Do the Things They Do / eds. N. Baumann, M. Kazén, M. Quirin, S. L. Koole. Göttingen : Hogrefe Publ., 2018. Ch. 21. P. 359–374.
  26. Naviaux A. F., Janne P., Gourdin M. Parent-Child Co-Dependency's: Co-Laziness, Co-Suicidality, Co-Obesity and Other Dependencies: Review and Impact in Pediatric Psychology // SL Pediatrics & Therapeutics. 2020. Vol. 3, iss. 1. P. 115–119.
  27. Быстрова Н. В., Казначеева С. Н., Уракова Е. А., Госельбах О. И. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 5 (39). С. 26–31.
  28. Emadian S. O., Pasha N. F. The relationship between attachment style, self-concept and academic procrastination // Humanities. 2016. Vol. 3, iss. 1. P. 32–38.
  29. Рубцова О. В., Панфилова А. С., Артеменков С. Л. Исследование взаимосвязи личностных особенностей игроков подросткового и юношеского возраста с их поведением в виртуальном пространстве (на примере групповой компьютерной игры



- «Dota 2») // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 1. С. 137–148. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230112>
30. Зеньковский В. В. Психология детства. М. : Академия, 1996. 348 с.

## References

1. Mudrik A. V. *Sotsializatsiya cheloveka. 3-e izd., ispr. i dop.* [Human socialization. 3<sup>rd</sup> ed.]. Moscow, Voronezh, Moscow Psychological and Social Institute Publ., MODEK Publ., 2011. 624 p. (in Russian).
2. Dronova T. A., Korneeva Ya. A. Features of the Socialization of Minors from Dysfunctional Families. *Psychology and Law*, 2021, vol. 11, no. 3, pp. 2–14 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2021110301>
3. Kopovaya O. V. New Forms of Deviant Behavior of Adolescents in the Modern Information Society. *Penza psychological newsletter PSYCHOLOGY-NEWS.RU*, 2016, no. 1, pp. 161–165 (in Russian). <https://doi.org/10.17689/psy-2016.1.11>
4. Panov V. I., Patrakov V. E. *Tsifrovizatsiya informatsionnoy sredy: riski, predstavleniya, vzaimodeystviya* [Digitalization of the Information Environment: Risks, Ideas, Interactions]. Moscow, Kursk, Psychological Institute of Russian Academy of Education Publ., Universitetskaya kniga Publ., 2020. 199 p. (in Russian). <https://doi.org/10.47581/2020/02.Panov.001>
5. Li D., Zhou Y., Zhou X., Zhou Z. Perceived school climate and adolescent Internet addiction: The mediating role of deviant peer affiliation and the moderating role of effortful control. *Computers in Human Behavior*, 2016, vol. 60, pp. 54–61. <https://doi.org/10.1016/j.chb>
6. Panov V. I., Borisenko N. A., Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I., Patrakov E. V., Plaksina I. V., Sunnatova R. I. Some results of the digitalization of education on the example of forced remote schooling. *Pedagogics*, 2020, vol. 84, no. 9, pp. 65–77 (in Russian).
7. Kosaretsky S., Zair-Bek S., Kersha Yu., Zvyagintsev R. General Education in Russia During COVID-19: Readiness, Policy Response, and Lessons Learned. In: Reimers F. M., ed. *Primary and Secondary Education During Covid-19*. Iss. 1. Switzerland, Springer, 2022, ch. 9, pp. 227–261. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_9)
8. Kon I. S. *Rebenok i obshchestvo* [Child and Society]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 336 p. (in Russian).
9. Andreeva G. M. *Sotsialnaya psichologiya* [Social Psychology]. Moscow, Aspect Press, 2002. 363 p. (in Russian).
10. Berger P. L., Luckmann T. The Social Construction of Reality. A Treatise on Sociology of Knowledge. Harmondsworth, Penguin Books, 1966. (Russ. ed.: Moscow, Medium Publ., 1995. 323 p.).
11. Belinskaya E. P., Tikhomandritskaya O. A. *Sotsial'naya psichologiya lichnosti* [Social Psychology of Personality]. Moscow, Aspekt Press Ltd., 2001. 301 p. (in Russian).
12. Shneyder L. B. *Deviantnoye povedeniye detey i podrostkov* [Deviant Behavior of Children and Adolescents]. Moscow, Akademicheskiy proekt Publ., Gaudamus Publ., 2007. 336 p. (in Russian).
13. Kravtsov O. G. Cultural and historical methodology of research of deviant and criminal behavior. *RSUH/RGGU Bulletin. Series: Psychological Studies*, 2012, no. 15 (95), pp. 207–217 (in Russian).
14. Bogdanovich N. V., Delibalt V. V. The Specifics of the Main Areas of Activity of Psychologists in the System of Crime Prevention and Protection of the Interests of Children. In: Dragunkina Z. F., Rubtsov V. V., Semya G. V., Dubovik A. S., Shvedovskaya A. A., eds. *Itogi i perspektivy realizatsii vazhneyshikh polozheniy natsional'noy strategii deystviy v interesakh detey na 2012–2017 gody: sb. materialov konf.* [Results and Prospects for the Implementation of the Most Important Provisions of the National Strategy of Action for Children for 2012–2017: collection of conference materials]. Moscow, GBOU VPO MGPPU Publ., 2015, pp. 91–92 (in Russian).
15. Veraksa A. N., Bukhalenkova D. A., Chichinina E. A., Almazova O. V. Relationship Between the Use of Digital Devices and Personal and Emotional Development in Preschool Children. *Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 1, pp. 27–40 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260101>
16. Antonova N. V. Teacher's Identity and His Communicative Features. *Voprosy Psichologii*, 1997, no. 6, pp. 23–30 (in Russian).
17. Chizhov E. D., Alekseyev K. I. Notions of Death and Suicidal Behavior in Internet Communities of Young People. *Voprosy Psichologii*, 2019, no. 1, pp. 78–89 (in Russian).
18. Jakšić I., Malinić D. Pre-service teachers' perceptions of factors contributing to school failure and their relationship to prior personal experience of school success. *Psihologija*, 2019, vol. 52, iss. 1, pp. 1–20. <https://doi.org/10.2298/PSI160211024J>
19. Padun M. A. Emotion Regulation and Psychological Well-Being: Individual, Interpersonal and Cultural Factors. *Psychological Journal*, 2019, vol. 40, no. 3, pp. 31–44 (in Russian). <https://doi.org/10.31857/S020595920004052-3>
20. Panov V. I. Subject and Agency: From Phenomenon to Processuality. In: Znakov V. V., Zhuravlev A. L., executive eds. *Psichologiya cheloveka kak sub'yekta poznaniya, obshcheniya i deyatel'nosti* [Human Psychology as a Subject of Cognition, Communication and Activity]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2018, pp. 341–356 (in Russian).
21. Panov V. I. Ecopsychological Aspects of Childhood. *The World of Psychology*, 1997, no. 1, pp. 55–68 (in Russian).



22. Panov V. I. Theoretical Substantiation of the Ecopsychological (Ontological) Model of the Formation of Subjectness. In: Panov V. I., ed. *Stanovlenie sub"ektnosti uchashchegosia i pedagoga: ekopsikhologicheskaya model'* [Formation of Student and Teacher Subjectivity: Ecopsychological Model]. Moscow, PI RAO Publ., St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2018, pp. 61–88.
23. Sunnatova R. I. Psychological Assessment of Personal Resource as a Conditions of Psychological and Pedagogical Intervention and Prevention of Deviant Behavior in Adolescents. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2019, no. 8 (64), pp. 42–46 (in Russian). <https://doi.org/10.24158/spp.2019.8.6>
24. Eunbi Chang, Boyoung Kim. School and individual factors on game addiction: A multilevel analysis. *International Journal of Psychology*, 2019, vol. 55, iss. 5, pp. 822–831. <https://doi.org/10.1002/ijop.12645>
25. Hirschauer A.-K., Aufhammer F., Bode R., Chasiotis A., Künné T. Parental Empathy as a Source of Child's Scholastic Performance: Linking Supportive Parental Empathy and School Grades by Particular Aspects of Children's Self-Regulation. In: Baumann N., Kazén M., Quirin M., Koole S. L., eds. *Why People Do the Things They Do*. Göttingen, Hogrefe Publ., 2018, ch. 21, pp. 359–374.
26. Naviaux A. F., Janne P., Gourdin M. Parent-Child Co-Dependency's: Co-Laziness, Co-Suicidality, Co-Obesity and Other Dependencies: Review and Impact in Pediatric Psychology. *SL Pediatrics & Therapeutics*, 2020, vol. 3, iss. 1, pp. 115–119.
27. Bystrova N. V., Kaznacheeva S. N., Urakova E. A., Goselbah O. I. Peculiarities of psychological well-being students in educational environment. *Innovative Economy: Prospects for Development and Improvement*, 2019, no. 5 (39), pp. 26–31 (in Russian).
28. Emadian S. O., Pasha N. F. The relationship between attachment style, self-concept and academic procrastination. *Humanities*, 2016, vol. 3, iss. 1, pp. 32–38.
29. Rubtsova O. V., Panfilova A. S., Artemenkov S. L. Relationship between Personality Traits and Online Behaviour in Adolescents and Young Adults: A Research on Dota 2 Players. *Psychological Science and Education*, 2018, vol. 23, no. 1, pp. 137–148 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2018230112>
30. Zen'kovskiy V. V. *Psikhologiya detstva* [Psychology of Childhood]. Moscow, Akademiya Publ., 1996. 348 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 03.05.2022; одобрена после рецензирования 07.06.2022; принята к публикации 13.06.2022  
The article was submitted 03.05.2022; approved after reviewing 07.06.2022; accepted for publication 13.06.2022

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 207–219

*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 207–219*

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-207-219>

Научная статья

УДК 316.62

## Технологии риск-менеджмента в формировании социальной активности молодежи

И. В. Арендачук<sup>✉</sup>, М. А. Кленова

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

Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, arend-irina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8378-2284>

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

**Аннотация.** Представлены результаты исследования, целью которого стало обоснование возможности использования технологий риск-менеджмента в работе с молодежью, направленной на сопровождение ее социальной активности. Гипотеза основана на предположении, что современные технологии управления рисками, которые носят междисциплинарный характер, могут быть использованы при работе с молодежью, способствуя формированию и развитию у нее проявления конструктивных форм социальной активности. Методы исследования: предметно-категориальный анализ; анализ теоретических и эмпирических исследований по проблемам социальной активности молодежи и управлению рисками в разных сферах общественной жизни. Предложен междисциплинарный подход, позволяющий определить основные направления риск-менеджмента при формировании социальной активности личности. Рассмотрены основные зоны и источники рисков, связанных для молодежи с проявлением разных форм социальной активности в современных условиях развития российского общества. Технологии анализа, оценки и управления рисками проанализированы в соотнесении с проблемой социальной активности молодежи. На примере гражданской и образовательно-развивающей активности рассмотрены прикладные аспекты применения этих технологий при работе с молодежью. Показано, что методы, формы и структура риск-менеджмента являются универсальными и могут быть использованы при управлении рисками в формировании социальной активности.

**Ключевые слова:** риск, риск-менеджмент, социальная активность, молодежь, управление рисками социальной активности молодежи

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





**Информация о вкладе каждого автора.** И. В. Арендачук – концепция и дизайн исследования, теоретико-методологический анализ, написание текста; М. А. Кленова – методология исследования, теоретико-методологический анализ, написание текста.

**Для цитирования:** Арендачук И. В., Кленова М. А. Технологии риск-менеджмента в формировании социальной активности молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 207–219. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-207-219>

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

## Article

### Risk management technologies in the development of social activity of the youth

I. V. Arendachuk<sup>✉</sup>, M. A. Klenova

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

Irina V. Arendachuk, arend-irina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8378-2284>

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

**Abstract.** The article presents the results of the study *aimed at justifying the possibility to use risk management technologies in working with young people in order to support their social activity*. The study *hypothesis* is based on the assumption that modern risk management technologies, which are interdisciplinary in nature, can be used when working with young people, contributing to the formation and development of constructive forms of their social activity. Research methods: subject-categorical analysis; analysis of theoretical and empirical research on the problems of young people's social activity and risk management in various spheres of social life. The study proposes an interdisciplinary approach in order to determine the main vectors of the risk management directions in the development of social activity of an individual. The research indicates the main zones and sources of young people's risks that are associated with manifestation of various forms of social activity in modern conditions of Russian society. Technologies of risk analysis, assessment and management are analyzed in relation to the problem of social activity of young people. The authors consider the applied aspects of implementing these technologies when working with young people using the example of civic, and educational and developmental activity. The study shows that methods, forms and the structure of risk management are universal and can be used in risk management in the social activity development.

**Keywords:** risk; risk management; social activity; the youth; risk management in young people's social activity

**Acknowledgements and funding.** The study was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation (project No. 18-18-00298 "Psychological Mechanisms and Factors of Young People's Social Activity").

**Information on the authors' contribution:** Milena A. Klenova developed the research methodology, carried out theoretical and methodological analysis, and wrote the text; Irina V. Arendachuk came up with the concept and design of the study, formulated the conclusions, and wrote the text.

**For citation:** Arendachuk I. V., Klenova M. A. Risk management technologies in the development of social activity of the youth. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 207–219 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-207-219>

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

## Введение

Научный интерес к изучению технологий управления рисками в последнее время выходит за границы исследований в области бизнеса, финансов, менеджмента, находя свое отражение в психологической науке. Подобный интерес ученых связан с существующей в научном мире потребностью в прогнозировании рисков на уровне не только принятия решений, но и их оценки и управления в социальном, социально-политическом, образовательном и многих других аспектах повседневной жизни человека и общества.

Значение риска в жизни человека трудно переоценить. Зачастую рискованные решения являются своеобразной «точкой роста» для личности, открывая для нее новые возможно-

сти и перспективы. Однако в обыденном представлении риск чаще всего связан с опасностью [1] и зачастую понятие риска сопровождается именно негативным контекстом. Тем не менее риск является частью социальной жизни человека. Об этом говорил и немецкий социолог О. Ренн, подчеркивая значение риска с точки зрения ценностной картины мира [2]. Вместе с коллегами он разработал семантические образы риска, метафорически соотнеся их с сюжетами древнегреческой мифологии:

– риск как неизбежная опасность («Дамоклов меч») – это риск, которым невозможно управлять, существующий вне зависимости от нас и наших желаний;

– риск как невидимая угроза («Ящик Пандоры») – он существует, но мы о нем еще не знаем или недооцениваем его последствий;

– риск как соотношение потерь и прибыли («Весы Афины»);

– риск как потребность личности пойти на него («Геракл») – добровольный риск, основанный на личном контроле степени его проявления [3].

В социально-психологическом контексте риск можно определить как деятельность, связанную с преодолением ситуации неопределенности, разрешение которой связано с неизбежным выбором, предполагающим оценку вероятности достижения поставленной цели, неудачи и отклонений от запланированного результата [4]. С этой точки зрения жизнедеятельность молодежи в динамично меняющемся обществе и связанная с ней социальная активность, предусматривающая инициативно-творческое преобразование сфер социального бытия и своей личности как его субъекта [5], находятся в зоне социальных рисков.

Проблема управления рисками на основе их анализа и уменьшения негативного воздействия изучается в работах, рассматривающих разные аспекты риск-менеджмента. Возникший в теории и практике экономической науки риск-менеджмент в современном мире приобретает междисциплинарный характер, его технологии находят свое применение в социальной практике [6, 7]. В исследованиях зарубежных авторов указывается на необходимость укрепления связи между оценкой и управлением рисками путем разработки стандартизованных и структурированных руководств по оказанию судебно-психиатрической помощи [8], рассматриваются ключевые факторы риска насилия, стратегии оценки и управления ими [9, 10]. Также отмечается востребованность методов риск-менеджмента при психологическом сопровождении людей, входящих в группы риска [11], и работе с потенциальными и реальными лидерами [12]. Отечественные исследователи изучают возможности реализации риск-менеджмента в практике служб социальной защиты и занятости населения [13], отмечают применимость его технологий в педагогике и в системе образования [14, 15].

Анализ представленных публикаций позволил сформулировать гипотезу о том, что современные технологии управления рисками имеют междисциплинарный характер и могут быть использованы при работе с молодежью, направленной на формирование и развитие у нее проявлений конструктивных форм социальной активности. Цель исследования – рассмотрение современных технологий риск-менеджмента применительно к процессу формирования со-

циальной активности молодежи. *Методы исследования:* предметно-категориальный анализ; теоретический анализ научных публикаций и эмпирических исследований по проблемам социальной активности молодежи и управлению рисками в разных сферах жизнедеятельности общества.

### **Риски разных форм социальной активности современной молодежи**

В последнее время в качестве основных зон риска для формирования и развития социальной активности личности, а также для ее трансформации в условиях глобальных перемен выступают два основных рискогенных события – эпидемия COVID-19 и изменившиеся социально-экономические условия функционирования российского общества, в связи с чем интересы молодежи все больше концентрируются на внутригосударственных возможностях. Данные факторы обуславливают преобразование системы социальной активности молодежи и форм ее реализации в отдельных видах деятельности. Так, в условиях пандемии вышли на новый уровень развития такие формы социальной активности молодежи, как интернет-сетевая [16–18], образовательно-развивающая [19, 20], досуговая [21, 22], профессиональная [23], гражданская [24], протестная [25] и др.

Несмотря на содержательную сторону рискогенных событий, структура управления рисками универсальна как для экономического, так и для социально-гуманитарного направления научного знания. Традиционно выделяются четыре возможные зоны риска:

– безрисковая зона, или зона спокойствия – рискогенные факторы и события отсутствуют;

– зона допустимого риска – зона, в которой риск контролируем, достаточно предсказуем и управляем, его можно просчитать, а возможные потери не превышают приобретений;

– зона критического риска, в ней риск не только осознается, но и ведет к определенным потерям на разных уровнях, превышающим вложения и приобретения;

– зона катастрофического риска, – если потери в несколько раз превышают вложения и становятся невосполнимыми [26].

С позиции исследования риска в теории социальной активности молодежи следует упомянуть, что молодежь представляет собой одну из наиболее рискогенных социальных групп общества, динамика изменения которого



в современных условиях такова, что каждому человеку приходится постоянно осмысливать происходящие радикальные перемены, оценивать их перспективные последствия. Современная российская молодежь лучше других групп населения поняла эти перемены [27] и в соответствии с ними вынуждена модифицировать формы проявления своей активности. Кроме того, социализация молодых людей в обществе риска сопряжена с трудностями (источниками личностного риска), связанными с их политической, социальной и экономической несамостоятельностью, недостаточным для решения текущих проблем социальным опытом, разными стартовыми возможностями для успешной самореализации, что делает поведение и активность молодежи неустойчивыми и выводит их поведение и активность в разные зоны риска.

Так, в зоне допустимого риска находится образовательно-развивающая и профессиональная активность. Для молодежи основные риски здесь связаны с феноменом образовательной неуспешности – неудовлетворительным результатом образовательной деятельности, проявляющимся в слабой мотивации молодых людей на образование в целом, в отсутствии устремлений к достижениям [28], профессионально-личностному развитию, осуществлению трудовой деятельности в соответствии с полученным профессиональным образованием. Данные риски относят к категории допустимых, поскольку ущерб от них можно минимизировать за счет качественного улучшения образовательных приобретений (в школе, колледже, вузе): помимо повышения уровня знаний и связанных с ними компетенций, создавать условия для формирования навыков учебной самоорганизации, повышения мотивации к саморазвитию и самореализации, расширения представлений о современном рынке труда и возможности карьерных достижений в профессиональной деятельности, развития у молодежи способности к восприятию риска как нормы с позиции раскрывающегося потенциала для профессионального роста.

В зоне критического риска могут оказаться интернет-сетевая, досуговая, экономическая формы социальной активности молодежи, которая осознанно выбирает связанные с ними виды деятельности, но при этом не способна прогнозировать вероятный ущерб от них для психического здоровья личности, ее социального или материального статуса.

Риски при проявлении интернет-сетевой активности, ориентированной на общение,

самовыражение, игровую активность, коммерческую деятельность, получение информации, обусловлены личностными характеристиками молодежи – неизбирательностью в контактах, доверчивостью, выраженной потребностью в признании или популярности, отсутствием критичности и адекватности при оценке проходящих событий и анализе поступающих предложений, низкой толерантностью к внешнему воздействию и социальному давлению, повышенной эмоциональностью [29]. При их выраженности молодые люди либо становятся потенциальной «мишенью» для различных антисоциальных, экстремистских объединений [30], либо попадают в «ловушку» безграничных возможностей виртуального пространства, выбраться из которой без посторонней помощи становится проблематичным [31]. И как следствие – возникновение девиантного поведения и личностные деформации (социальный серфинг, негативная персональная идентичность, асоциальный репертуар самоподачи и др.) [32].

В связи с переходом культурного досуга молодежи в информационное пространство ее досуговая активность также оказалась в зоне критического риска, связанного с виртуальной средой, усиливающейся тем, что культурно-досуговые учреждения, адаптируясь к новой реальности, стали расширять способы предоставления своих услуг, используя сквозные цифровые технологии [22]. В данном случае риск обусловлен изменением характера досуговой деятельности в связи с переходом от активных форм ее реализации к пассивным, что чревато неблагоприятными последствиями для здоровья личности. Так, по данным исследований, социальная фрустрация, вызванная вынужденными социальными ограничениями в период пандемии, снижала уровень выраженности досуговой активности студенческой молодежи [33]. В свою очередь, пассивный досуг сопровождался нарушением правил здорового образа жизни, ограничением активных форм отдыха и физических нагрузок [34], что привело к ухудшению функционального состояния организма (физического и эмоционального самочувствия) [35].

Переживаемые молодыми людьми трудности с трудоустройством, созданием и поддержанием своего материального статуса, обостренные нестабильностью экономической ситуации в российском обществе, также выводят их экономическую активность в зону критического риска. С одной стороны, молодежь демонстри-

рует достаточно высокий уровень социального оптимизма при реализации индивидуальных стратегий социально-экономического поведения и связывает свои материальные успехи с реализацией личных ресурсов, повышением квалификации, нахождением приработка или высокооплачиваемой работы [36]. С другой стороны, именно представителям этой социальной группы в современном обществе труднее всего осуществлять свое трудоустройство в связи с такими факторами риска, как стереотипы работодателей о низкой квалификации молодежи и их неготовность достойно оплачивать ее труд; завышенный уровень представлений молодых людей о своих потенциалах и, соответственно, их нежелание работать на низкооплачиваемых должностях, ошибки профессионального самоопределения (выбор мало востребованных рынком труда профессий) [37]. Уровень критичности рисков экономической активности молодежи усиливается общесоциальными факторами – низким уровнем занятости населения (ростом безработицы), невысоким уровнем оплаты труда и трудностями карьерного роста. Особенно часто в зоне риска экономического неравенства оказываются молодые люди с низким уровнем финансовой грамотности и установкой на ограничительное экономическое поведение и пассивную адаптацию к рыночным условиям, подверженные действию стресса и напряженности в ситуациях неопределенности. Для них материальный дефицит выходит на уровень значимой и трудно преодолимой проблемы, переживание которой становится источником риска негативных эмоциональных реакций (беспокойства, тревоги, страха, депрессивного состояния) [38].

Для отдельных конкретных субъектов формирование и проявление гражданской, политической, протестной или радикально-протестной форм активности находится в зоне катастрофического риска. В условиях обострения социальной несправедливости и социально-политической напряженности риски проявления гражданской активности по осуществлению социальных преобразований «здесь и сейчас» связаны с ответной реакцией молодежи на неправомерное отношение к ней со стороны власти или ближайшего окружения [39]. При снижении ее публичной гражданской и политической активности наблюдается нарастание скрытого конфликта (оппозиционных настроений), особенно у той части, которая стремится открыто выражать свою позицию на митингах или в социальных

сетях. Несмотря на все вложения в развитие конструктивных форм социальной активности на разных уровнях жизнедеятельности личности (семья, школа, университет, государство), в обществе активизируются молодые люди, отличающиеся деструктивной инициативностью и демонстрирующие крайне асоциальные формы поведения вплоть до экстремизма и терроризма. На фоне спада массовых протестных акций отмечается повышение активности молодых лидеров-активистов (преимущественно в интернет-среде), направленной на продвижение оппозиционных настроений, привлекающих внимание значительного числа молодых людей. Вследствие такой деятельности формируется феномен виртуального деструктивного гражданского активизма молодежи – использование компьютерных технологий для выражения протеста (от подписания онлайн-петиций до хактивизма и призывов к экстремизму) как новая форма участия в жизни общества [25, 39]. Для молодых людей риски такой активности обусловливаются двумя группами факторов:

– субъектными характеристиками, увеличивающими риск манипуляции сознанием под влиянием оппозиционных лидеров, – пассивностью и интолерантностью личности, низкой жизнестойкостью в сочетании с повышенной агрессивностью, размытой идентичностью и подчиненностью авторитету [40];

– социальными условиями – неконтролируемым характером гражданского участия молодежи и вынужденным усилием мер социального и правового воздействия на нее со стороны общественности и государственных структур [41], слабой разработанностью мер профилактики социальных рисков.

Следует отметить, что большая часть рисков социальной активности молодежи может быть минимизирована путем специально организованной работы, основанной на мониторинге пожеланий и нужд молодых людей (в учебных заведениях, на различных интернет-площадках и т. п.) и направленной на решение наиболее актуальных для них вопросов как на уровне личности (развитие социальных компетенций и навыков, ценностно-мотивационных основ жизнедеятельности), так и на уровне деятельности (вовлечение в социально полезные формы взаимодействия с социумом). Эффективность такой работы повышается в случае предварительного изучения и анализа рискогенных факторов для социальной активности молодежи и проектирования мероприятий по снижению их действия на основе технологий управления рисками.



## Технологии управления рисками социальной активности молодежи

Управление рисками в глобальном понимании представляется как снижение воздействия потенциальных или предполагаемых опасностей на динамическую систему любого уровня сложности [42], в числе которых можно отметить и социальную активность личности.

В целом технология управления любым риском представляет собой трехэтапный комплекс действий: постановка цели ведения конкретного вида деятельности – анализ и оценка риска в процессе принятия решения – управление риском в процессе реализации выбранного решения [43].

В качестве примера рассмотрим формирование гражданской активности молодежи при участии в патриотических акциях. Риском здесь будет выступать переориентирование молодежи с гражданской активности на протестную или радикально-протестную.

На первом этапе исследуется пространство риска в данном виде социальной активности – рассматривается общая вероятность риска перехода социально приемлемых проявлений гражданской активности в деструктивные формы. При этом основной упор делается на рисковой оценке планируемого мероприятия (насколько велика вероятность возникновения протестного поведения в ходе патриотической акции), поставленной цели и вероятности ее достижения, моделируется результат (в какой форме или видах деятельности будет проявляться гражданская активность молодых людей), оцениваются необходимые ресурсы для его достижения.

На втором этапе выявляются факторы риска (например, присутствие в группе молодых людей – представителей деструктивных субкультур), идентифицируются риски (оценивается принадлежность к конкретной субкультуре и ее рискогенность), выбираются показатели и оценивается собственно риск (делается непосредственный вывод о присутствии деструктивно ориентированных личностей в группе, который подтверждается конкретными фактами). Для идентификации факторов риска необходимо определить, где конкретно сосредоточены факторы риска, какие именно факторы риска наиболее опасны и какими факторами риска можно управлять, а какими нет. С помощью идентификации можно отнести конкретный риск к одной из трех категорий: часто встречающиеся риски, предвиденные или непредвиденные. Идентификация также позволяет выстроить классификационные

схемы, на основе которых будут анализироваться возможные варианты и приниматься конкретное решение в ситуации риска.

Третий этап предполагает проведение мероприятий по снижению риска. Первоначально выбираются стратегии и тактики управления риском (ответ на вопрос: «Что и как нужно будет делать в случае подтвержденного участия в мероприятиях по формированию гражданской активности лиц с деструктивными формами социального поведения?»). Далее необходимо выбрать средства и инструменты управления риском (например, привлечение правоохранительных органов либо перенаправление данных лиц на другие формы социальной активности, при которых риск проявления деструктивных форм поведения будет снижен, и пр.). Также необходимо учитывать и психологические аспекты принятия решений, причем касается это как тех, кто непосредственно принимает решения по управлению риском, так и тех, в отношении кого эти решения принимаются. Оцениваются не только психологические состояния субъекта социальной активности, но и его индивидуально-психологические особенности, которые также могут оказывать непосредственное влияние на формирование отношения к тому или иному виду социальной активности. Завершающим шагом третьего этапа проведения мероприятий по уменьшению риска является разработка программы действий по снижению риска. Затем организуется работа по выполнению намеченной программы, осуществляется контроль и оцениваются результаты уже принятого и реализованного рискового решения.

Итогом реализации данных этапов должен стать конкретный результат. В рассматриваемом случае – риск проявления деструктивных форм социального поведения в процессе формирования гражданской социальной активности должен быть нивелирован.

При работе с молодежью может быть применена и технология использования инструментов риск-менеджмента, предложенная Р. М. Качаловым в рамках управления экономическим риском, предусматривающая разделение методов управления рисками на четыре группы [44].

Первая группа – это методы уклонения от риска. В данном случае предполагаются исключение любых рисковых ситуаций в процессе формирования социальной активности, применение только проверенных технологий, отказ от любой инновационной деятельности в случае даже небольшого риска ее неуспешной реализации.



Вторая группа – методы локализации риска, которые применяются только тогда, когда можно четко идентифицировать источники риска и локализовать их. Как правило, они используются при внедрении инновационных методов работы, когда общий риск в принципе оценить еще достаточно сложно. Например, при формировании гражданской социальной активности в молодежной группе намеренно исключаются участники со склонностью к протестному поведению или иным его деструктивным формам. Локализация рисков перехода конструктивной гражданской активности в ее протестные формы может предусматривать и конкретную работу с молодежью, склонной к проявлениям деструктивного поведения, путем создания на базе учебных заведений специальных учебно-воспитательных подразделений. В рамках их работы целесообразно уделять внимание не только повышению мотивации к деятельности, направленной на позитивное преобразование общества и выражение поддержки, солидарности с другими людьми, но и организации психолого-педагогической профилактики, направленной на развитие социальной компетентности личности, включающей социально-психологические тренинги, индивидуальные консультации психолога, социально-педагогическую поддержку молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Третья группа методов работы с риском – это методы диссипации, или рассеивания, предусматривающие распределение или перераспределение риска между различными группами. Как правило, подобные методы связаны с процессом интеграции вокруг определенной цели, например формирования гражданской активности молодежи посредством снижения деструктивных проявлений в социальном поведении. Предположим, что у нас есть две «полярные» группы молодых людей – гражданские активисты и яркие представители деструктивных субкультур. В качестве основной цели работы выступает необходимость формирования конструктивных форм социальной активности. Метод диссипации риска посредством интеграции может выглядеть следующим образом: при прямой интеграции деструктивная группа объединяется с просоциальной, далее они совместно участвуют в мероприятиях по формированию социальной активности; при обратной интеграции просоциальная группа объединяется с деструктивной и внедряет технологии и техники формирования социальной активности. Другая разновидность методов диссипации риска – это диверсификация, когда в процессе формирования социальной активности

предлагается максимально возможное количество вариантов ее реализации в просоциальных видах активной деятельности.

Четвертая группа – упреждающие методы компенсации риска. К ним относятся стратегическое планирование, прогнозирование и целенаправленное действие. В отношении форм социальной активности стратегическое планирование позволяет всесторонне оценить ситуацию и предложить долгосрочные варианты достижения поставленной цели в виде готовых длительных программ, определяющих порядок совершения определенных действий. Например, результатом стратегического планирования при сопровождении профессиональной и связанной с ней экономической активности молодежи могут стать перспективные планы профессионально-личностного и карьерного развития, достижения оптимального уровня материального благополучия. Прогнозирование рисков предполагает определение вероятности их возникновения в процессе реализации планов на основе анализа возможных причин и источников, позволяет оценить рискогенность вероятных ситуаций в будущем и предложить конкретные варианты последующих действий. Стратегическое планирование в отношении формирования образовательно-развивающей активности молодых людей может быть направлено на построение планов реализации их индивидуальных образовательных траекторий и связанных с этим рисков (в системе «школьное образование – профессиональное образование – дополнительное образование в контексте построения карьеры») как на социальном, так и на личностном уровне. На социальном уровне стратегические планы образовательной активности молодежи должны быть ориентированы на соотнесение собственных интересов и потребностей с современным экономическим и технологическим прогрессом общества (в противном случае велика вероятность риска образовательной неуспешности). На уровне личности они должны включать разработку образовательной траектории движения по социальным лифтам с акцентом на развивающей активности (формирование качеств конкурентоспособной личности как фактора минимизации рисков социальной и профессиональной неуспешности [45]). Прогнозирование предполагает составление реестра возможных трудностей на каждом этапе осуществления стратегического плана, анализ вероятных ошибок и ресурсов для минимизации рисков их возникновения. Так, на этапе школьного обучения анализируются риски старшеклассников, обусловленные их психоло-



гической неготовностью к профессиональному самоопределению и соответствующему ему выбору образовательной траектории [46]. На этапе получения профессионального образования прогнозируются риски получения «не той» профессии и отказа от работы по специальности (анализируются причины ошибочного или навязанного выбора, слабо сформированного представления о связанных с ним собственных ресурсах и возможностях, отсутствия желания или невозможности трудоустройства). В контексте построения карьеры анализируются причины рисков образовательно-развивающей активности, обусловленных неготовностью молодежи к реализации концепции образования в течение всей жизни. Результатом помощи молодым людям при реализации их образовательно-развивающей активности, осуществляющейся на всех этапах их обучения, должны стать четкое понимание алгоритма достижения образовательных целей, социального и личного успеха приемлемым и полезным для общества образом; готовность к возможным трудностям в процессе обучения; умение анализировать причины их возникновения и корректировать программу своих действий с учетом всех факторов.

Также можно отметить ряд общих рекомендаций по управлению рисками, приемлемых для работы с молодежью при формировании ее социальной активности:

- использование гибридных форм коммуникации с целевыми аудиториями молодежи, формирование соответствующих им правил культуры, этики и традиций общения;
- проведение силами самой молодежи мероприятий, связанных с самоорганизацией и взаимопомощью, с проявлением альтруистической активности по отношению к малоактивным, застенчивым сверстникам, сверстникам с ограниченными возможностями здоровья и находящимся в трудной жизненной ситуации [47];

- организация мероприятий, направленных на сокращение в обществе разрыва в межпоколенных мировоззренческих установках (например, молодежи, выходящей на рынок труда, и формирующих его работодателей);

- разработка и применение в образовательном процессе школьников и студентов технологий поддерживающего обучения, развитие разных форм внеучебной общественно значимой деятельности молодежи [28];

- повышение значимости психологического сопровождения процесса профессионального самоопределения молодежи (в школах, колледжах, вузах) с целью снижения

рисков ошибочного выбора траекторий профессионального и карьерного развития, в том числе с использованием цифровых ресурсов как источников профориентационной информации [46];

- использование в образовательном процессе технологий, позволяющих учащейся и студенческой молодежи овладевать навыками системного анализа сложных ситуаций, принятия оптимальных решений в рискованной среде [48] (например, технологий проблемного обучения, проектирования, активного социально-психологического обучения);

- налаживание системы повышения квалификации специалистов, непосредственно работающих с молодежью, включающей как программы развития их психолого-педагогической компетентности (знание возрастных особенностей молодежи, ее социально-психологических характеристик, методов и форм эффективного взаимодействия с представителями молодежных групп разной направленности и т. п.), так и программы, формирующие цифровую компетентность при работе с молодежью, в частности навыки использования сквозных информационных технологий, таких как облачные решения, виртуальная и дополненная реальность, искусственный интеллект, цифровые средства коммуникации и кооперации в образовательной среде и др., чтобы ориентироваться на актуальные интересы и потребности разных представителей молодежи.

## Заключение

Оценка формирования социальной активности молодежи с позиции технологий риск-менеджмента может лieть в основу системы управления ее конструктивным социальным поведением. Говоря о применении технологий риск-менеджмента в формировании социальной активности, необходимо отталкиваться, во-первых, от специфики глобальных, geopolитических, социальных и общественных изменений, сопровождающих современное общество в целом, а во-вторых, от разработанной универсальной системы управления рисками. Несмотря на то, что данная система была ориентирована в первую очередь на экономические науки, ее структура и универсальность могут быть переложены на все области научного и практического знания, так или иначе соприкасающиеся с рисками. Рассматривая структуру и техники управления рисками в классической теории менеджмента, а также используя метод интеграции научного знания и междисципли-

нарный подход, можно сформировать целостное представление о том, каким образом управлять рисками в процессе формирования социальной активности разных групп общества.

В отношении молодежи в целом можно предполагать наличие и существование различных социальных рисков. С одной стороны, молодежь, как и все наше общество, находится в условиях риска. Но с другой стороны, в силу особенностей возрастного развития существует ряд специфических для этой группы общества рисков, связанных с проявлением таких форм ее социальной активности, как образовательно-развивающая и профессиональная (зона допустимого риска), интернет-сетевая, досуговая, экономическая (зона критического риска), гражданская, политическая, протестная или радикально-протестная (зона катастрофического риска для отдельных субъектов).

Риски вполне контролируемые и предсказуемые, что дает возможность направлять развитие социальной активности молодежи посредством укрепления позитивного отношения к конструктивной социальной активности на всех уровнях жизнедеятельности общества – от государственного до личностного. Анализ технологий риск-менеджмента в формировании социальной активности показывает, что универсальные принципы управления рисками применимы при решении задач по их минимизации в процессе работы с современной молодежью.

### Библиографический список

1. Кленова М. А., Шамионов Р. М. Ценность и мотивация риска у представителей разных поколений // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия Психологические науки: Акмеология образования. Гендерная психология. 2009. Т. 15, № 3. С. 63–67.
2. Renn O. Three decades of risk research: accomplishments and new challenges // Journal of Risk Research. 1999. Vol. 1, iss. 1. P. 49–71. <https://doi.org/10.1080/136698798377321>
3. Klinke A., Renn O. Prometheus Unbound. Challenges of Risk Evaluation, Risk Classification, and Risk Management // Arbeitsbericht / Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg. Vol. 153. Stuttgart : OPUS – Publication Server of the University of Stuttgart, 1999. 50 p. <http://dx.doi.org/10.18419/opus-8558>
4. Тарасова Е. С., Артеменко Т. Д. Вероятностные методы оценки рисков // Вологдинские чтения. 2010. № 78. С. 183–185.
5. Шамионов Р. М. Социальная активность молодежи: системно-диахронический подход // Российский психологический журнал. 2019. Т. 16, № 1. С. 166–188. <https://doi.org/10.21702/grj.2019.1.8>
6. Adam B., van Loon J. Introduction: Repositioning Risk: the Challenge for Social Theory // The Risk Society and Beyond: Critical Issues for Social Theory / eds. U. Beck et al. London : Sage Publ., 2000. P. 1–31.
7. Beck U. Risk Society Revisited: Theory, Politics and Research Programmers // The Risk Society and Beyond: Critical Issues for Social Theory / ed. U. Beck et al. London : Sage Publ., 2000 P. 211–229.
8. Hutton J. C., Van Horn J. E., Uzieblo K., van der Veenken F. C. A., Bouman Y. H. A. Toward a risk management strategy: a narrative review of methods for translation of risk assessment into risk management // Journal of Forensic Psychology Research and Practice. 2022. Ahead-of-print. P. 1–26. <https://doi.org/10.1080/24732850.2021.2013359>
9. Kivistö A. J. Violence risk assessment and management in outpatient clinical practice // Journal of Clinical Psychology. 2016. Vol. 72, iss. 4. P. 329–349. <https://doi.org/10.1002/jclp.22243>
10. Levin S. K., Nilsen P., Bendtsen P., Bülow P. Adherence to planned risk management interventions in Swedish forensic care: What is said and done according to patient records // International Journal of Law and Psychiatry. 2019. Vol. 64, iss. 8. P. 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2019.02.003>
11. Paris Spink M. J., Menegon V., de Souza Bernardes J., Lapa Coêlho A. E. The language of risk in psychology: A social constructionist analysis of a psychological database // Interamerican Journal of Psychology. 2007. Vol. 41, iss. 2. P. 151–160.
12. Fourie W. Leadership and risk: A review of the literature // Leadership & Organization Development Journal. 2022. Vol. 43, iss. 4. P. 550–562. <https://doi.org/10.1108/LODJ-08-2021-0394>
13. Бутова С. В., Писанка С. А. Реализация социального риска-менеджмента в контексте опыта развивающихся стран // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2017. № 4. С. 24–31. <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2017-1-4-24-31>
14. Беляева М. А. Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании // Педагогическое образование в России. 2014. № 11. С. 16–23.
15. Онфер Е. А. Риск-менеджмент в управлении качеством образования в вузе // Высшее образование в России. 2015. № 10. С. 84–91
16. Соколовская И. Э. Социально-психологические факторы удовлетворенности студентов в условиях цифровизации обучения в период пандемии COVID-19 и самоизоляции // Цифровая социология. 2020. Т. 3, № 2. С. 46–54. <https://doi.org/10.26425/2658-347X-2020-2-46-54>
17. Gómez-Galán J., Martínez-López J. Á., Lázaro-Pérez C., Sarasola Sánchez-Serrano J. L. S. Social networks consumption and addiction in college students during the COVID-19 pandemic: Educational approach to responsible use // Sustainability. 2020. Vol. 12, iss. 18. Article 7737. <https://doi.org/10.3390/su12187737>



18. *Zheng F., Khan N. A., Hussain S.* The COVID 19 pandemic and digital higher education: Exploring the impact of proactive personality on social capital through internet self-efficacy and online interaction quality // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 119, iss. 7. Article 105694. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105694>
19. Арендачук И. В., Кленова М. А., Усова Н. В. Характеристики образовательно-развивающей активности студентов в условиях вынужденной самоизоляции // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 2. С. 82–95. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270207>
20. *Chaturvedi K., Vishwakarma D. K., Singh N.* COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 121. Article 105866. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105866>
21. Каравай А. Досуговая активность российской молодежи: основные типы и факторы выбора // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2020. № 1-2 (130). С. 130–140
22. Ласточкина О. С. Культурный онлайн-досуг: поведение населения в период пандемии COVID-19 // Beneficium. 2021. № 3 (40). С. 83–89. [https://doi.org/10.34680/BENEFICIUM.2021.3\(40\).83-89](https://doi.org/10.34680/BENEFICIUM.2021.3(40).83-89)
23. Терехин А. С. Социальные ожидания студентов в осуществлении трудовой деятельности в условиях пандемии: социологический анализ // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2022. № 1 (5). С. 163–169. <https://doi.org/10.24412/1994-3776-2022-1-163-169>
24. Смолева Е. О., Уханова Ю. В. Онлайн- и офлайн-форматы гражданского участия: возможности и риски // Caucasian Science Bridge. 2021. Т. 4, № 3 (13). С. 66–76. <https://doi.org/10.18522/2658-5820.2021.3.6>
25. Костенко В. В. Влияние последствий пандемии коронавируса на участие российской молодежи в протестной деятельности молодежных общественных организаций // Известия Тульского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 4. С. 106–115. <https://doi.org/10.24412/2071-6141-2021-4-106-115>
26. Фирсова О. А. Способы оценки степени риска // Наука–2020. 2012. № 1 (1). С. 154–166.
27. Кочеткова А. И. Российская молодежь как потенциальный человеческий капитал // СЕРВИС PLUS. 2008. № 4. С. 36–41.
28. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Риски образовательной неуспешности учащейся молодежи // Социологический журнал. 2020. Т. 26, № 2. С. 60–81. <https://doi.org/10.19181/socjour.2020.26.2.7265>
29. Бабикова М. Р., Тагильцева Ю. Р. Коммуникативные стратегии и тактики как один из факторов формирования уязвимого поведения молодежи в сети Интернет // Политическая лингвистика. 2019. № 5 (77). С. 171–176. <https://doi.org/10.26170/pl19-05-18>
30. Кружкова О. В., Воробьева И. В., Никифорова Д. М. Психологические аспекты вовлечения в экстремистские группировки молодежи в среде Интернет // Образование и наука. 2016. № 10 (139). С. 66–90. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-10-66-90>
31. Тарханова И. Ю. Социализация молодежи средствами интернет-коммуникаций // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 4. С. 169–171.
32. Воробьева И. В., Кружкова О. В. Социально-психологические аспекты восприимчивости молодежи к воздействиям среди Интернет // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 9. С. 86–102. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-9-86-102>
33. Arendachuk I. V., Klenova M. A., Usova N. V. Social Frustration as Factor of Manifestation for Forms of Young People Activity // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. International Conference «Humanity in the Era of Uncertainty» (ICHEU 2021). 2021. Vol. 119. P. 119–126. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.12.02.15>
34. Андреева Е. Е., Гринин А. В. Влияние ограничительных мер, связанных с пандемией COVID-19, на ведение здорового образа жизни студенческой молодежью // Педагогическое образование в России. 2022. № 1. С. 27–36. [https://doi.org/10.26170/2079-8717\\_2022\\_01\\_03](https://doi.org/10.26170/2079-8717_2022_01_03)
35. Потапова Е. А., Земляной Д. А., Кондратьев Г. В. Особенности жизнедеятельности и самочувствия студентов медицинских вузов в период дистанционного обучения во время эпидемии COVID-19 // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 3. С. 70–81. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260304>
36. Логинов Д. М. Уровень жизни и финансовые практики российской молодежи // Вопросы теоретической экономики. 2020. № 3. С. 32–47. <https://doi.org/10.24411/2587-7666-2020-10302>
37. Кочерга С. Ю. Трудоустройство молодежи: особенности, проблемы, пути решения // Вестник экспертного совета. 2021. № 4 (27). С. 52–58.
38. Горчакова О. Ю., Ларионова А. В., Козлова Н. В. Современное экономическое поведение: установки, представления и психологические особенности молодежи // Психология и Психотехника. 2021. № 4. С. 15–32. <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2021.4.36778>
39. Щебланова В. В., Логинова Л. В., Зайцев Д. В., Суркова И. Ю. Гражданский активизм студентов: риск деструктивных проявлений в Поволжском регионе // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2020. Т. 20, № 3. С. 595–610. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-3-595-610>
40. Шиповская В. В., Гусейнов А. Ш. Психологические факторы риска экстремистской активности личности в молодежной среде // Гуманизация образования. 2019. № 5. С. 180–195. <https://doi.org/10.24411/1029-3388-2019-10062>
41. Рейтов Е. В. Риски, связанные с гражданским участием, в современном российском обществе // Риски в изменяющейся социальной реальности: проблема прогнозирования и управления / отв. ред. Ю. А. Зубок. Белгород : НИУ БелГУ, 2015. С. 608–612.

42. Дворянкина С. Н., Лопухин А. М. Поиск новых методологических подходов и методов в риск-менеджменте // Психология образования в поликультурном пространстве. 2021. № 2 (54). С. 35–47. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2021-54-2-35-47>
43. Юсуфова О. М., Неврединов А. Р. Анализ основных методов оценки рисков на высокотехнологичных предприятиях // Управление финансовыми рисками. 2019. № 4. С. 322–329.
44. Качалов Р. М. Управление экономическим риском. Теоретические основы и приложения. М. ; СПб. : Нестор-История, 2012. 248 с.
45. Лоскутова И. М., Синяев М. В. Риски становления социальной структуры российского общества и образовательные траектории молодежи // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2017. Вып. 2 (786). С. 194–200.
46. Хуторянская Т. В. Особенности профессионального самоопределения в зависимости от активности в социальных сетях обучающихся подросткового и юношеского возраста // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 2. С. 128–131. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.2.17>
47. Рассохина И. Ю., Пфетцер С. А., Пфетцер А. А. Поддержка сверхнормативной активности молодежи в ситуации пандемии COVID-19 как актуальное направление молодежной политики // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 4 (40). С. 29–40
48. Кулдашев Э., Худайбердиев М. Развитие профессиональной компетентности студентов в обучении рискам и оценке рисков // Universum: психология и образование. 2021. № 5 (83). С 19–22. <https://doi.org/10.32743/UniPsy.2021.83.5.11656>
6. Adam B., van Loon J. Introduction: Repositioning Risk: the Challenge for Social Theory. In: Beck U. et al., eds. *The Risk Society and Beyond: Critical Issues for Social Theory*. London, Sage Publ., 2000, pp. 1–31.
7. Beck U. Risk Society Revisited: Theory, Politics and Research Programmers. In: Beck et al., eds. *The Risk Society and Beyond: Critical Issues for Social Theory*. London, Sage Publ., 2000, pp. 211–229.
8. Hutton J. C., Van Horn J. E., Uzieblo K., van der Veeken F. C. A., Bouman Y. H. A. Toward a risk management strategy: A narrative review of methods for translation of risk assessment into risk management. *Journal of Forensic Psychology Research and Practice*, 2022, ahead-of-print, pp. 1–26. <https://doi.org/10.1080/24732850.2021.2013359>
9. Kivistö A. J. Violence risk assessment and management in outpatient clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*, 2016, vol. 72, iss. 4, pp. 329–349. <https://doi.org/10.1002/jclp.22243>
10. Levin S. K., Nilsen P., Bendtsen P., Bülow P. Adherence to planned risk management interventions in Swedish forensic care: What is said and done according to patient records. *International Journal of Law and Psychiatry*, 2019, vol. 64, iss. 8, pp. 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2019.02.003>
11. Paris Spink M. J., Menegon V., de Souza Bernardes J., Lapa Coêlho A. E. The language of risk in psychology: A social constructionist analysis of a psychological database. *Interamerican Journal of Psychology*, 2007, vol. 41, iss. 2, pp. 151–160.
12. Fourie W. Leadership and risk: A review of the literature. *Leadership & Organization Development Journal*, 2022, vol. 43, iss. 4, pp. 550–562. <https://doi.org/10.1108/LODJ-08-2021-0394>
13. Butova S. V., Pisanka S. A. Social risk management implementation within the context of the experience of developing countries. *State and Municipal Administration. Scientific Notes*, 2017, no. 4, pp. 24–31 (in Russian). <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2017-1-4-24-31>
14. Belyaeva M. A. Risk as an object of scientific analysis in pedagogy and education. *Pedagogical Education in Russia*, 2014, no. 11, pp. 16–23 (in Russian).
15. Opfer E. A. Risk-management in university educational quality management. *Higher Education in Russia*, 2015, no. 10, pp. 84–91 (in Russian).
16. Sokolovskaya I. E. Socio-psychological factors of students satisfaction in the context of digitalization of education during the COVID-19 pandemic and self-isolation. *Digital Sociology*, 2020, vol. 3, no. 2, pp. 46–54 (in Russian). <https://doi.org/10.26425/2658-347X-2020-2-46-54>
17. Gómez-Galán J., Martínez-López, J. Á., Lázaro-Pérez C., Sarasola Sánchez-Serrano J. L. Social networks consumption and addiction in college students during the COVID-19 pandemic: Educational approach to responsible use. *Sustainability*, 2020, vol. 12, iss. 18, article 7737. <https://doi.org/10.3390/su12187737>

## References

1. Klenova M. A., Shamionov R. M. The value and motivation of risk among representatives of different generations. *Vestnik of Kostroma State University. Psychological sciences: Acmeology of Education. Gender Psychology*, 2009, vol. 15, no. 3, pp. 63–67 (in Russian).
2. Renn O. Three decades of risk research: accomplishments and new challenges. *Journal of Risk Research*, 1999, vol. 1, iss. 1, pp. 49–71. <https://doi.org/10.1080/136698798377321>
3. Klinke A., Renn O. Prometheus Unbound. Challenges of Risk Evaluation, Risk Classification, and Risk Management. In: *Arbeitsbericht / Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg*. Vol. 153. Stuttgart, OPUS – Publication Server of the University of Stuttgart, 1999. 50 p. <http://dx.doi.org/10.18419/opus-8558>
4. Tarasova E. S., Artemenko T. D. Probabilistic risk assessment methods. *Vologda Readings*, 2010, no. 78, pp. 183–185 (in Russian).
5. Shamionov R. M. Social activity of youth: A systematic diachronic approach. *Russian Journal of Psychology*, 2019, vol. 16, no. 1, pp. 166–188 (in Russian). <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.1.8>
6. Adam B., van Loon J. Introduction: Repositioning Risk: the Challenge for Social Theory. In: Beck U. et al., eds. *The Risk Society and Beyond: Critical Issues for Social Theory*. London, Sage Publ., 2000, pp. 1–31.
7. Beck U. Risk Society Revisited: Theory, Politics and Research Programmers. In: Beck et al., eds. *The Risk Society and Beyond: Critical Issues for Social Theory*. London, Sage Publ., 2000, pp. 211–229.
8. Hutton J. C., Van Horn J. E., Uzieblo K., van der Veeken F. C. A., Bouman Y. H. A. Toward a risk management strategy: A narrative review of methods for translation of risk assessment into risk management. *Journal of Forensic Psychology Research and Practice*, 2022, ahead-of-print, pp. 1–26. <https://doi.org/10.1080/24732850.2021.2013359>
9. Kivistö A. J. Violence risk assessment and management in outpatient clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*, 2016, vol. 72, iss. 4, pp. 329–349. <https://doi.org/10.1002/jclp.22243>
10. Levin S. K., Nilsen P., Bendtsen P., Bülow P. Adherence to planned risk management interventions in Swedish forensic care: What is said and done according to patient records. *International Journal of Law and Psychiatry*, 2019, vol. 64, iss. 8, pp. 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2019.02.003>
11. Paris Spink M. J., Menegon V., de Souza Bernardes J., Lapa Coêlho A. E. The language of risk in psychology: A social constructionist analysis of a psychological database. *Interamerican Journal of Psychology*, 2007, vol. 41, iss. 2, pp. 151–160.
12. Fourie W. Leadership and risk: A review of the literature. *Leadership & Organization Development Journal*, 2022, vol. 43, iss. 4, pp. 550–562. <https://doi.org/10.1108/LODJ-08-2021-0394>
13. Butova S. V., Pisanka S. A. Social risk management implementation within the context of the experience of developing countries. *State and Municipal Administration. Scientific Notes*, 2017, no. 4, pp. 24–31 (in Russian). <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2017-1-4-24-31>
14. Belyaeva M. A. Risk as an object of scientific analysis in pedagogy and education. *Pedagogical Education in Russia*, 2014, no. 11, pp. 16–23 (in Russian).
15. Opfer E. A. Risk-management in university educational quality management. *Higher Education in Russia*, 2015, no. 10, pp. 84–91 (in Russian).
16. Sokolovskaya I. E. Socio-psychological factors of students satisfaction in the context of digitalization of education during the COVID-19 pandemic and self-isolation. *Digital Sociology*, 2020, vol. 3, no. 2, pp. 46–54 (in Russian). <https://doi.org/10.26425/2658-347X-2020-2-46-54>
17. Gómez-Galán J., Martínez-López, J. Á., Lázaro-Pérez C., Sarasola Sánchez-Serrano J. L. Social networks consumption and addiction in college students during the COVID-19 pandemic: Educational approach to responsible use. *Sustainability*, 2020, vol. 12, iss. 18, article 7737. <https://doi.org/10.3390/su12187737>



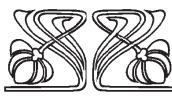
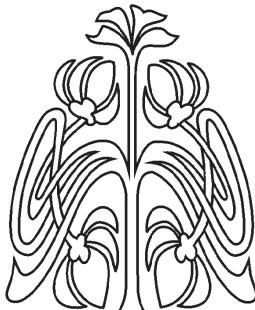
18. Zheng F., Khan N. A., Hussain S. The COVID-19 pandemic and digital higher education: Exploring the impact of proactive personality on social capital through internet self-efficacy and online interaction quality. *Children and Youth Services Review*, 2020, vol. 119, iss. 7, article 105694. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105694>
19. Arendachuk I. V., Klenova M. A., Ussova N. V. Features of educational and developmental activity of students under forced self-isolation. *Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 82–95 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270207>
20. Chaturvedi K., Vishwakarma D. K., Singh N. COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and Youth Services Review*, 2020, vol. 121, article 105866. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105866>
21. Karavay A. Leisure activity of Russian youth: The main types and factors of choice. *The Russian Public Opinion Herald*, 2020, vol. 1-2 (130), pp. 130–140 (in Russian).
22. Lastochkina O. S. Online cultural leisure: People's behavior during the COVID-19 pandemic. *Beneficium*, 2021, no. 3 (40), pp. 83–89 (in Russian). [https://doi.org/10.34680/BENEFICIUM.2021.3\(40\).83-89](https://doi.org/10.34680/BENEFICIUM.2021.3(40).83-89)
23. Terekhin A. S. Social expectations of students in performing labour activities in the pandemic conditions: a sociological analysis. *Telescope: Journal of Sociological and Marketing Research*, 2022, no. 1 (5), pp. 163–169 (in Russian). <https://doi.org/10.24412/1994-3776-2022-1-163-169>
24. Smoleva E. O., Ukhanova Yu. V. Online and offline formats of civic participation: possibilities and risks. *Caucasian Science Bridge*, 2021, vol. 4, no. 3 (13), pp. 66–76 (in Russian). <https://doi.org/10.18522/2658-5820.2021.3.6>
25. Kostenko V. V. Impact of coronavirus pandemic on participation of russian youth in protest activities of youth social organizations. *Izvestiya of Tula State University. Film Humanities*, 2021, no. 4, pp. 106–115 (in Russian). <https://doi.org/10.24412/2071-6141-2021-4-106-115>
26. Firsova O. A. Methods for assessing the degree of risk. *Nauka–2020*, 2012, no. 1 (1), pp. 154–166 (in Russian).
27. Kochetkova A. I. Russian youth as a potential human capital. *SERVICE PLUS*, 2008, no. 4, pp. 36–41 (in Russian).
28. Zborovsky G. E., Ambarova P. A. Risks of educational failure for studying youth. *Sociological journal*, 2020, vol. 26, no. 2, pp. 60–81 (in Russian). <https://doi.org/10.19181/socjour.2020.26.2.7265>
29. Babikova M. R., Tagil'tseva Yu. R. Communicative strategies and tactics as a factor of formation of vulnerable behavior of young people on the Internet. *Political Linguistics*, 2019, no. 5 (77), pp. 171–176 (in Russian). <https://doi.org/10.26170/pl19-05-18>
30. Kruzhkova O. V., Vorob'yeva I. V., Nikiforova D. M. Psychological aspects of involvement of young people in extremist groups in the Internet environment. *The Education and Science Journal*, 2016, no. 10 (139), pp. 66–90 (in Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-10-66-90>
31. Tarkhanova I. Yu. Socialization of youth by means of Internet communications. *Vestnik Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2017, no. 4, pp. 169–171 (in Russian).
32. Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V. Social-psychological aspects of youth susceptibility to the Internet impact. *The Education and Science Journal*, 2017, vol. 19, no. 9, pp. 86–102 (in Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-9-86-102>
33. Arendachuk I. V., Klenova M. A., Ussova N. V. Social frustration as factor of manifestation for forms of young people activity. *European Proceedings Of Social And Behavioural Sciences EpSBS. International Conference «Humanity in the Era of Uncertainty» (ICHEU 2021)*, 2021, vol. 119, pp. 119–126. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.12.02.15>
34. Andreeva E. E., Grinin A. V. The impact of restrictive measures related to the COVID-19 pandemic on the healthy lifestyle of students. *Pedagogical Education in Russia*, 2022, no. 1, pp. 27–36 (in Russian). [https://doi.org/10.26170/2079-8717\\_2022\\_01\\_03](https://doi.org/10.26170/2079-8717_2022_01_03)
35. Potapova E. A., Zemlyanoy D. A., Kondratyev G. V. Features of life and well-being in medical students during distance learning in the course of the COVID-19 epidemic. *Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 3, pp. 70–81 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260304>
36. Loginov D. M. The level of life and financial practices of the Russian youth. *Theoretical Economics*, 2020, no. 3, pp. 32–47 (in Russian). <https://doi.org/10.24411/2587-7666-2020-10302>
37. Kocherga S. Yu. Employment of youth: features, problems, ways of solution. *Vestnik ekspertnogo soveta* [Bulletin of the Expert Council], 2021, no. 4 (27), pp. 52–58 (in Russian).
38. Gorchakova O. Y., Larionova A. V., Kozlova N. V. Modern economic behavior: attitudes, representations and psychological characteristics of youth. *Psychology and Psychotechnics*, 2021, no. 4, pp. 15–32 (in Russian). <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2021.4.36778>
39. Shcheblanova V. V., Loginova L. V., Zaytsev D. V., Surkova I. Y. Student civil activism: Risk of destructive manifestations in the Volga Region. *RUDN Journal of Sociology*, 2020, vol. 20, no. 3, pp. 595–610 (in Russian). <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-3-595-610>
40. Shipovskaya V. V., Guseinov A. S. Psychological risk factors of the extremist activity of the personality among youth. *Gumanizatsiya obrazovaniya* [Humanization of Education], 2019, no. 5, pp. 180–195 (in Russian). <https://doi.org/10.24411/1029-3388-2019-10062>
41. Reutov E. V. Risks associated with civil participation in modern Russian society. In: Zubok Yu. A., executive ed. *Riski v izmenyayushcheysha sotsial'noy real'nosti: problema prognozirovaniya i upravleniya* [Risks in the

- Changing Social Reality: The Problem of Forecasting and Management]. Belgorod, BelSU Publ., 2015, pp. 608–612 (in Russian).
42. Dvoryatkina S. N., Lopukhin A. M. Search for new methodological approaches and methods in risk management. *Psichologiya obrazovaniya v polikulturnom prostranstve* [Psychology of Education in a Multicultural Space], 2021, no. 2 (54), pp. 35–47 (in Russian). <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2021-54-2-35-47>
43. Yusufova O. M., Nevredinov A. R. Analysis of the main methods of risk assessment at high-tech enterprises. *Upravlenie finansovymi riskami* [Financial Risk Management], 2019, no. 4, pp. 322–329 (in Russian).
44. Kachalov R. M. *Upravlenie ekonomicheskim riskom. Teoreticheskie osnovy i prilozheniya* [Management of Economic Risk. Theoretical Foundations and Applications]. Moscow, St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2012. 248 p. (in Russian).
45. Loskutova I. M., Sinyaev M. V. The risks of formation of social structure of Russian society, the educational trajectories of youth. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Social Sciences*, 2017, iss. 2 (786), pp. 194–200 (in Russian).
46. Hutyryanskaya T. V. The peculiarities of professional self-determination in relation to the activity in social networks of adolescent and school-leaving students. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2022, no. 2, pp. 128–131 (in Russian). <https://doi.org/10.24158/spp.2022.2.17>
47. Rassokhina I. Yu., Pfettser S. A., Pfettser A. A. Support of excess activity of young people in the situation of the COVID-19 pandemic as an actual direction of youth policy. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2020, no. 4 (40), pp. 29–40 (in Russian).
48. Kuldashev E., Khudayberdiyev M. The development of students' professional competence in teaching risks and risk assessment. *Universum: psichologiya i obrazovanie* [Universum: Psychology and Education], 2021, no. 5 (83), pp. 19–22 (in Russian). <https://doi.org/10.32743/UniPsy.2021.83.5.11656>

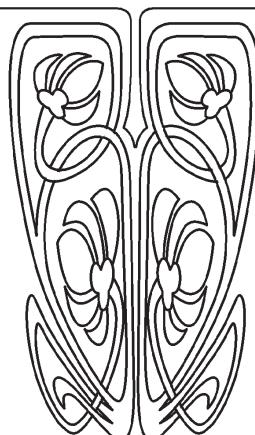
Поступила в редакцию 12.05.2022; одобрена после рецензирования 05.06.2022; принята к публикации 13.06.2022  
The article was submitted 12.05.2022; approved after reviewing 05.06.2022; accepted for publication 13.06.2022



# ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ



**НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ**



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 220–231

*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 220–231*

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-220-231>

Научная статья

УДК 159.9:316.6

## Декларированные и латентные социальные группы: феномен, эволюция, детерминанты. Часть 1

В. А. Толочек

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

Толочек Владимир Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, [tolochevka@mail.ru](mailto:tolochevka@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

**Аннотация.** Цель: изучение особенностей социальной микро- и мезосреды как потенциальных условий формирования, функционирования и эволюции латентных социальных групп. Гипотезы: 1) разные условия социальной среды не равнозначны для людей разного пола, возраста, работающих в разных сферах деятельности, имеющих разный социальный опыт и др.; 2) условия социальной среды имеют для людей разную субъективную значимость и в своей совокупности представляют относительно автономные и закрытые социальные пространства. Методы: историко-теоретический анализ, эмпирические исследования (анкетирование), многомерные методы параметрической статистики. По авторской методике (анкета «Динамика стиля профессиональной жизни» – ДСПЖ) респонденты оценивали роль условий социальной среды как «факторов профессионализма», динамику своего профессионализма от 20 до 65 лет (ретроспективно до актуального возраста и пропективно – прогнозируя динамику последующей эволюции); также фиксировались их социально-демографические и служебно-должностные характеристики. Были опрошены 482 человека, мужчины и женщины в возрасте 30–50 лет, среди них 132 государственных служащих, 129 инженеров и руководителей подразделений промышленных предприятий, 221 менеджер. Результаты эмпирического исследования подтверждают рабочие гипотезы. Группы условий разных социальных пространств, условно названных «Родственники», «Межличностные отношения», «Семейная среда», «Рабочая среда», «Мезосреда», выступают как доминантные или субдоминантные сферы жизнедеятельности людей, предопределяя множество различий между ними. В процессе социализации у людей формируются своеобразные устойчивые и универсальные механизмы актуализации и трансляции социального опыта; несформированность такого опыта чаще выражается в меньшей открытости и восприимчивости человека к другим условиям социальной микро- и мезосреды, его меньшей социальной успешности. Резюмируется, что описание и изучение латентных социальных групп актуально, поскольку способствует выявлению «тонких» механизмов самоорганизации людей в социальные сообщества.

**Ключевые слова:** латентные социальные группы, декларированные, субъекты, среда, пространство, условия, факторы, самоорганизация, ресурсы

**Благодарности и финансирование:** Исследование выполнено в рамках государственного задания № 0138-2021-0010 «Регуляция профессионального взаимодействия в условиях организационных и технологических вызовов».



**Для цитирования:** Толочек В. А. Декларированные и латентные социальные группы: феномен, эволюция, детерминанты. Часть 1 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 220–231. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-220-231>

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

## Article

### Manifest and latent social groups: Phenomenon, evolution, determinants. Part 1

V. A. Tolochek

Institute of Psychology RAS, 13 Yaroslavskaya St., Moscow 129366, Russia

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

**Abstract.** *Objective:* to study the features of the social micro- and meso-environment as potential conditions for the formation, functioning and evolution of latent social groups. *Hypotheses:* 1. Various conditions of the social environment are not regarded as equivalent by people (persons of different genders, ages, working in different fields of activity, having different social experience, etc.). 2. The conditions of the social environment have different subjective significance for people and collectively represent relatively autonomous and closed social spaces. *Methods:* historical and theoretical analysis, empirical research (questionnaire), multidimensional methods of parametric statistics. According to the author's methodology (questionnaire "Dynamics of professional life style" - DPLS), respondents assessed the role of social environment conditions as "factors of professionalism", the dynamics of their professionalism from 20 to 65 years (retrospectively to the current age and prospectively – predicting the dynamics of subsequent evolution); their socio-demographic and official characteristics were also recorded. 482 employees, men and women aged 30-50 were interviewed (132 civil servants, 129 engineers and heads of departments of industrial enterprises, 221 managers). *The results* of the empirical study confirm the working hypotheses. Groups of conditions of different social spaces, conventionally called "Relatives", "Interpersonal relationships", "Family environment", "Work environment", "Meso-environment", act as dominant or subdominant spheres of human activity, predetermining many differences between them. In the process of socialization, people form peculiar stable and universal mechanisms of activating and translating social experience; the lack of such experience often contributes to a person's being less open and receptive to other conditions of the social micro- and meso-environment, to their being less socially successful. Briefly, the description and study of latent social groups is relevant since it helps to identify "subtle" mechanisms of self-organization of people into social communities.

**Keywords:** latent social groups, manifest, subjects, environment, space, conditions, factors, self-organization, resources

**Acknowledgements and funding:** The work was carried out in accordance with the State Task No. 0138-2021-0010 "Regulation of professional interaction in the conditions of organizational and technological challenges".

**For citation:** Tolochek V. A. Manifest and latent social groups: Phenomenon, evolution, determinants. Part 1. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 220–231 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-220-231>

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

## Введение

Социальные группы давно, с начала XX в., стали одним из ключевых объектов исследования в психологии развития, педагогической, социальной, индустриальной, организационного развития, политической, кросс-культурной и этнической и др. [1–10]. На протяжении минувшего столетия выработались определенные подходы, методология и методы исследования, сформировались понятийный аппарат, критерии дифференцирования групп и пр. Вместе с тем складывались и определенные научные традиции в изучении этого явления. Выделим особенности типичных научных подходов. Как правило, изучаются социальные группы: 1) «явные», так или иначе декларированные (профессиональные, возрастные, учебные, этнические, гендерные, политические и пр.); 2) имеющие четкие «ареалы» функционирования и «демаркационные линии»; 3) те, в функционировании которых являются какие-то явные проблемы (конфликты, сниженная эффективность деятельности, пси-

хологическая несовместимость, моббинг и пр.); 4) структурно и функционально согласованные или не согласованные с формальными структурами организации и рабочих групп (проблемы лидерства / руководства, отношений формальных, неформальных, внеформальных структур и пр.); 5) активно заявляющие о себе в сообществе; 6) создаваемые для определенных целей (проектные, управленческие, креативные, кризисные команды и др.); 7) создающие угрозу для безопасности других людей, организаций, государства.

Такие группы имеют выраженные временные и пространственные границы их становления и существования; их функционирование и генезис так или иначе поддерживаются формальными и неформальными структурами организаций, условиями микро- и мезосреды, групповыми нормами, типовой динамикой эволюции и пр.; они так или иначе институализированы [7, 11, 12]. При этом условия социальной среды выступают как своеобразный «каркас», средствами и возможностями которого поддерживаются, направляются, регулируются, ограничиваются функционирование и



эволюция групп [2, 8, 9, 12, 13]. Таким образом, типичные социальные группы представляют собой очевидные *социальные объекты*, которые как *предметы исследования* обычно описываются в границах их естественной или искусственной демаркации, в «корсетах» и «направляющих» их формирующих и поддерживающих социальных структур и институтов, согласно их типичному окружению, их «социальному контексту». Вместе с тем допускается существование и иных, менее изученных, неявных и недекларированных, *латентных социальных групп*, прямо не заявляющих о себе де-юре, но существующих де-факто.

Зададимся рядом вопросов. Есть ли весомые основания различать и сопоставлять явные, декларированные и латентные, скрытые группы? Можно ли надежно выделять основания существования разных групп? В эволюции всех ли групп имеют место стадии их изначальной институализации? Эволюция обсуждаемых двух типов групп протекает по общим законам или же своеобразно, в зависимости от их типа, степени институализации? Что происходит с социальной группой в отсутствие жесткого «каркаса» социальных норм, традиций, иных «условностей», в отсутствие жесткого «каркаса» физических условий (границ здания, временных норм и пр.)? Можно ли процессы образования латентных групп рассматривать как моменты самоорганизации отдельных людей? Если неявные, латентные группы действительно существуют, то как они зарождаются, формируются, функционируют, а также разрушаются ли со временем? Вследствие каких причин? Что может их сохранять без предписанных им функций, поддерживаемых субъектами групповых норм? Какие условия социальной микро-, мезо- и макросреды более и менее значимы для генеза и функционирования разных социальных групп? Есть ли основания говорить о возможности появления новых типов социальных групп, ранее не описанных в научной литературе? Признавая ускоряющуюся эволюцию общества, его социальных институтов, технологий, появление новых профессий и расширение видов трудовой занятости, форм организации и самоорганизации отдельных людей и их объединений, должно признать, что тема зарождения, становления и эволюции разных социальных групп – явных, декларированных и латентных – приобретает возрастающую актуальность.

*Цель исследования:* изучение особенностей социальной микро- и мезосреды как потенциальных условий формирования, функционирования и эволюции латентных социальных групп.

*Гипотезы:* 1) разные условия социальной среды не равнозначны для людей разного пола, возраста, работающих в разных сферах деятель-

ности, имеющих разный социальный опыт и др.; 2) условия социальной среды имеют для людей разную субъективную значимость и в своей совокупности представляют относительно автономные и закрытые социальные пространства. *Методы:* историко-теоретический анализ, эмпирические исследования (анкетирование), многомерные методы параметрической статистики.

## Дизайн исследования

По ранее проверенной на надежность и валидность авторской методике – анкете «Динамика стиля профессиональной жизни» (ДСПЖ) [13–15] – респонденты оценивали в баллах от 0 до 8 роль условий социальной среды как «факторов профессионализма», динамику своего профессионализма от 20 до 65 лет (ретроспективно до актуального возраста и проспективно – прогнозируя динамику последующей эволюции); также фиксировались их социально-демографические и служебно должностные характеристики. Были опрошены 482 человека, мужчины и женщины в возрасте 30–50 лет, среди которых 132 государственных служащих, 129 инженеров и руководителей подразделений промышленных предприятий и 221 менеджер.

*Выделение параметров оценок и социальных групп.* Наряду с основными переменными – «пунктами» анкеты ДСПЖ (субъективной значимости условиями среды) – в анализе эмпирических данных использовались социально-демографические и служебно-должностные характеристики респондентов, часть которых можно отнести к интервальным (оценки значимости «факторов профессионализма», уровень образования, занимаемая должность, и др.), часть – к шкалам отношений (возраст, стаж, число детей). Наличный эмпирический материал позволял проводить деление общей выборки (482 чел.) на социальные группы как по первичным характеристикам (пол, должность, профессиональная сфера, возраст, стаж и др.), так и по их производным (полнота самореализация в семейной сфере, быстрота карьеры и др.). В первом цикле расчетов изучались связи и различия между представителями разных профессий по должностной позиции, полу, полноте самореализации в семье, во втором цикле – по тем же параметрам в каждой из профессиональных групп. В выборке и в каждой профессиональной группе различались две-три подгруппы и сопоставлялись данные двух крайних: специалистов и руководителей среднего и высшего звена (руководители низового звена относились к промежуточной группе, реализовавшихся в семейной сфере (состоящих в браке не менее 5 лет, имеющих не менее 1 ребенка) и



не реализовавшихся (не состоящих в браке, не имеющих опыта семейной жизни, не имеющих детей); остальные относились к промежуточной группе\* (см. ниже).

В НИР использовались разные методы параметрической статистики (описательная, *t*-сравнение, корреляционный, факторный, множественный регрессионный анализ и др.; в данной статье рассматриваются результаты, полученные при использовании первых трех методов). Поскольку при разном делении выборки на группы их количественный состав чаще превышал 100–150 человек, в анализе результатов статистических расчетов мы ориентировались на величину средних, стандартных отклонений, коэффициентов корреляции, а не на уровни статистической значимости (различий, связи), так как в выборках более 100 человек этот порог достигается уже при слабых связях и сравнительно незначительных по величине различиях средних при гомогенности сравниваемых групп. Поскольку при разном делении выборки на группы их число разнилось, мы также обращали внимание на величины средних групповых – какая доля анализируемых переменных различается на величины  $M_i \geq 0,50$  и  $M_i \geq 1,00$ .

В первом цикле расчетов изучались связи и различия между представителями разных профессий по должностной позиции, полу, полноте самореализации в семье, во втором цикле – в каждой из профессиональных групп по должностной позиции (индексы должностных позиций субъектов в организации присваивались с учетом их естественной иерархии: 1 – неквалифицированный работник; 2 – квалифицированный рабочий (наличие опыта и профессиональной подготовки); 3 – мастер, специалист, инженер, менеджер (наличие среднего специального и высшего образования); 4 – руководители низового звена управления, заместители руководителей всех уровней; 5 – руководители среднего звена управления (начальник цеха, отдела, департамента и т. д.); 6–8 – руководители высшего звена управления организации, работники министерства. К специалистам относили лиц, должностная позиция которых оценивалась в интервале 1–3, к руководителям – в интервале 5–8). Поскольку основаниями для принятия / отклонения рабочих гипотез выступала мера усиления / ослабления связи или различия между выделяемыми социальными группами, наше внимание акцентировалось на пространственных аспектах – на «принадлежности» анализируемых условий тем или иным фрагментам социальной среды. Полагалось, что совокупности условий представляют относительно устойчивые, целостные и замкнутые пространства, «круги», фрагменты социального

окружения. В третьем цикле расчетов изучались связи и различия между условно выделенными латентными группами по критерию большей или меньшей субъективной значимости для человека разных условий социальной микро- и мезосреды.

**Социальная успешность субъектов.** Оценка эффективности деятельности и профессиональной успешности субъектов в разных профессиях, занимающих разные должностные позиции, проживающих в разных регионах, имеющих разные «стартовые условия», до настоящего времени остается открытым вопросом. Особенность темы оценки остра в отношении социономических профессий и профессий, имеющих весомый социально-психологический блок их составляющих (в деятельности руководителей, менеджеров, врачей и др.). Кроме того, исторически увеличивается количество критериев внешней и субъективной оценки. Если до середины XX в. как «достаточные и необходимые» виделись три критерия – продуктивность работы, психофизиологические затраты, удовлетворенность трудом, – то к концу минувшего столетия таких критериев выделяли порядка двадцати. Появление феномена гиг-экономики (*gig economy*) и расширение числа и доли гиг-работников (*gig worker* – независимый исполнитель) – лиц с нестандартной занятостью (неполной, проектной, сезонной, временной, краткосрочной и т. п.) – значительно сужает возможности «приведения к общему знаменателю» критериев успешности субъекта. Принимая во внимание исторические тенденции расширения социально и субъективно значимых факторов успешности (полная занятость, уверенность в своей трудовой занятости, оценка своего жизненного пути, качества трудовой жизни, успешности карьеры, экономического благополучия и пр.) [13, 16–18], признаем, что число критериев и в последующем будет возрастать (например, включая меру сохранности и субъективную оценку профессионального здоровья и долголетия, самореализации в профессии и в стадии пост-карьеры).

В границах нашего исследования мы различаем эффективность деятельности и профессиональную успешность субъекта, проявляющуюся в позитивных временных изменениях в процессах профессионального становления – в должностном продвижении, овладении новым опытом, в том числе управленческой деятельности, в изменении социальной позиции, в полноценной самореализации в других сферах жизнедеятельности. Формальными и легко измеряемыми характеристиками профессиональной успешности субъекта выступают должность (занимаемая позиция), стаж управленческой деятельности, стаж работы в организации. Предполагается, что



с возрастом и приобретением опыта люди чаще последовательно продвигаются и по должностным позициям (специалист – старший, ведущий, главный) и могут переходить на должности руководителей низового, среднего и высшего звена управления. (Даже при ограничениях оргструктуры для прямого иерархического продвижения наиболее подготовленные и талантливые работники становятся руководителями рабочих групп, то есть в добавление к своим основным обязанностям исполняют *управленческие функции*, овладевая опытом управления людьми). Другие критерии *профессиональной успешности субъекта* (мера материального и морального вознаграждения, удовлетворенность трудом, карьерой и др.) требуют дополнительного изучения «контекста», проведения сравнительного анализа; для решения наших задач мы ограничимся двумя вышеуказанными. Итак, ключевыми составляющими *социальной успешности субъекта* будем считать

меру полноты его *самореализации* в разных сферах жизнедеятельности, прежде всего в *трудовой* и *семейной*. Формальными и сравнительно легко измеряемыми составляющими успешности человека в семейной сфере назовем состояние в браке, его устойчивость и продолжительность, рождение детей.

## Результаты

Большая часть эмпирических данных характеризовалась нормальным распределением, коэффициенты асимметрии и эксцесса были в пределах [ $\leq 1,00$ ], что позволяло как выдвигать, так и проверять гипотезы [19]. Надежность и валидность методики подтверждалась ранее [13–15]. Согласно полученным эмпирикам, три подвыборки были близки по их средним и стандартным отклонениям как по исходным оценкам, так и по суммарным (обобщенным), вычисляемым (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Описательные статистики основные: социально-демографические и профессионально-должностные характеристики выборок государственных служащих ( $n = 132$ ), менеджеров ( $n = 221$ ), инженеров и руководителей подразделений промышленных предприятий ( $n = 129$ ); статистики вторичные – суммы оценок значимости факторов профессионализма						
Main Descriptive Statistics: socio-demographic and professional-job characteristics of the sample of civil servants ( $n = 132$ ), managers ( $n = 221$ ), engineers and heads of departments of industrial enterprises ( $n = 129$ ): additional statistics (sums of assessments of the professionalism factors significance)						
Переменные	Госслужащие		Менеджеры		Инженеры	
	M	SD	M	SD	M	SD
Пол	0,6	0,48	0,6	0,51	0,8	0,41
Возраст	39,9	7,63	37,2	7,89	44,1	12,24
Стаж работы	19,7	8,28	16,2	8,35	23,5	12,70
Стаж управленческой деятельности	9,8	7,63	6,8	6,99	11,1	10,24
Должность	4,5	1,57	3,7	1,63	3,4	1,13
Брак	0,7	0,44	0,7	,45	0,8	0,93
Стаж семейный	13,2	9,29	10,8	9,54	18,3	13,18
Дети	1,4	1,33	1,1	0,9	1,5	0,94
Суммарные переменные						
$\Sigma$ Родственники	15,6	5,93	12,4	6,17	11,1	6,55
$\Sigma$ Межличностные отношения	9,2	6,36	8,9	6,15	7,0	5,82
$\Sigma$ Семейная среда	5,2	4,95	4,5	4,27	4,2	4,46
$\Sigma$ Рабочая среда	4,4	2,31	9,1	3,89	8,1	5,01
$\Sigma$ Мезосреда	10,0	8,09	10,9	6,99	8,1	6,51

Примечание.  $\Sigma$  Родственники – субъективная оценка роли братьев / сестер и других родственников;  $\Sigma$  Межличностные отношения – субъективная оценка роли друзей, мужчин и женщин;  $\Sigma$  Семейная среда – субъективная оценка роли супругов и детей;  $\Sigma$  Рабочая среда – субъективная оценка роли руководителей и рабочих групп;  $\Sigma$  Мезосреда – субъективная оценка роли науки, искусства, религии.

Note.  $\Sigma$  Relatives – subjective assessments of the role of brothers/sisters and other relatives;  $\Sigma$  Interpersonal – subjective assessments of the role of friends, men and women;  $\Sigma$  Family environment – subjective assessments of the role of spouses and children;  $\Sigma$  Work environment – subjective assessments of the role of managers and work groups;  $\Sigma$  Meso-environment – subjective assessments of the role of science, art, religion.



Следовательно, три группы обследованных были сопоставимы, в каждой из них имели место выраженные межиндивидуальные вариации по всем анализируемым переменным: диапазон оценок составлял от 0 до 8 (т. е. охватывал весь интервал шкалы), стандартные отклонения – 1,2–2,0 балла, в том числе и по «факторам профессионализма» (табл. 2). Выделим это как важный эмпирический факт.

Подтверждение множества различий между декларируемыми профессиональными подвыборками было ожидаемо. При этом наше внимание более привлекали вторичные статистики – суммы субъективно значимых для людей условий разной микро- и мезосреды. Суммы условий заметно разнились у представителей трех профессий, при том что стандартные отклонения были большими, превышающими

Таблица 2 / Table 2

**Статистики t-сравнения субъективных оценок роли условий среды в становлении профессионализма выборки профессионалов: государственных служащих ( $n = 132$ ), менеджеров коммерческих компаний ( $n = 221$ ), инженеров и руководителей подразделений производственных предприятий ( $n = 129$ ); специалистов ( $n = 221$ ), руководителей ( $n = 159$ ), мужчин ( $n = 307$ ), женщин ( $n = 175$ ), реализованных в семейной сфере ( $n = 294$ ) и не реализованных ( $n = 77$ )**

**Statistical t-comparison of subjective assessments concerning the role of environmental conditions to form professionalism in a sample of professionals: civil servants ( $n = 132$ ), managers of commercial companies ( $n = 221$ ), engineers and heads of departments of industrial enterprises ( $n = 129$ ); specialists ( $n = 221$ ), managers ( $n = 159$ ), men ( $n = 307$ ), women ( $n = 175$ ), realized in family life ( $n = 294$ ) and not realized ( $n = 77$ )**

Переменная – оценка роли	ГС	Мен	Мен	Инж	Инж	ГС	Спец	Рук	Муж	Жен	Реал	Нереал
	M1	M2	M2	M3	M3	M1	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Отца	5,38	3,94	3,94	3,79	<b>3,79</b>	<b>5,38</b>	<b>3,46</b>	<b>5,48</b>	4,41	4,14	3,9	3,1
Матери	5,69	5,07	5,07	<b>4,46</b>	<b>4,46</b>	<b>5,69</b>	<b>4,71</b>	<b>5,69</b>	4,92	5,33	4,8	5,4
Братьев / сестер	2,10	1,60	1,60	1,25	<b>1,25</b>	<b>2,10</b>	1,51	1,92	1,51	1,84	1,4	1,9
Родственников	2,61	1,79	1,79	1,58	<b>1,58</b>	<b>2,61</b>	<b>1,64</b>	<b>2,25</b>	2,07	1,73	1,9	1,4
Друзья	3,36	2,97	2,97	2,63	<b>2,63</b>	<b>3,36</b>	2,94	3,19	3,10	1,77	2,7	3,1
Женщин	2,48	2,65	<b>2,65</b>	<b>1,76</b>	<b>1,76</b>	<b>2,48</b>	2,34	2,52	<b>2,16</b>	<b>2,75</b>	2,7	2,2
Мужчин	3,41	<b>3,34</b>	<b>3,34</b>	<b>2,53</b>	<b>2,53</b>	<b>3,41</b>	<b>2,73</b>	<b>3,82</b>	3,10	3,22	<b>3,8</b>	<b>2,4</b>
Супругов	2,99	2,87	2,87	2,66	2,66	2,99	<b>2,34</b>	<b>3,33</b>	2,73	3,03	<b>3,5</b>	<b>0,5</b>
Детей	2,28	<b>1,61</b>	1,61	1,57	<b>1,57</b>	<b>2,28</b>	1,65	1,89	<b>1,59</b>	<b>2,11</b>	2,2	<b>0,3</b>
Руководителей	5,17	<b>4,83</b>	<b>4,83</b>	<b>4,12</b>	<b>4,12</b>	<b>5,17</b>	<b>3,91</b>	<b>5,60</b>	4,78	4,63	4,9	4,2
Рабочих групп	4,41	4,34	4,34	3,99	3,99	4,41	<b>3,82</b>	<b>4,64</b>	4,31	4,19	4,5	4,2
Обстоятельств	3,42	<b>3,98</b>	<b>3,98</b>	<b>2,29</b>	<b>2,29</b>	<b>3,42</b>	3,16	3,55	<b>3,15</b>	<b>3,77</b>	<b>4,1</b>	<b>3,2</b>
Науки	3,23	3,14	3,14	3,12	3,12	3,23	2,86	3,36	3,07	3,33	<b>3,3</b>	<b>2,2</b>
Искусства	2,11	2,24	<b>2,24</b>	<b>1,68</b>	1,68	2,11	1,88	2,16	1,89	2,36	2,2	1,8
Религии	1,22	1,57	<b>1,57</b>	<b>0,94</b>	0,94	1,22	1,25	1,35	1,14	1,66	1,4	0,8
Количество значимых различий с $M_i \geq 0,50$	13	13	<b>11</b>	<b>11</b>	13	13	7	7	3	3	5	5
Количество значимых различий и различий с $M_i \geq 1,00$	1	1	<b>1</b>	<b>1</b>	5	5	3	3	0	0	4	4

Примечание.  $M_i$  – средние по группе; ГС – государственные служащие (M1 – средние по группе); Мен – менеджеры (M2 – средние); Инж – инженеры и руководители подразделений производственных предприятий (M3 – средние); Спец – специалисты (M4 – средние); Рук – руководители среднего и высшего звена управления (M5 – средние); Муж – мужчины (M6 – средние); Жен – женщины (M7 – средние); Реал (M8) – реализованные в семейной сфере; Нереал (M9) – не реализованные; M1–M2 – статистики t-сравнения групп «государственные служащие» / «менеджеры»; M2–M3 – «менеджеры» / «инженеры»; M3–M1 – «инженеры» / «государственные служащие»; M4–M5 – «специалисты» / «руководители»; M6–M7 – «мужчины» / «женщины». Полужирным выделены различия на уровне  $p < 0,01$  и  $p < 0,001$ .

Note.  $M_i$  is the average for the group. ГС – civil servants (M1 – average in the group); Мен – managers (M2 – average); Инж – engineers and heads of departments of production enterprises (M3 – average); Спец – specialists (M4 – average); Рук – middle and senior managers (M5 – average); Муж – men (M6 – average); Жен – women (M7 – average). M8 Реал – realized in family life; M9 / Нереал – not realized. M1–M2 – statistical t-comparison of groups “civil servants”/ “managers”; M2–M3 – “managers”/“engineers”; M3–M1 – “engineers”/“civil servants”; M4–M5 – “specialists”/ “managers”; M6–M7 – “men”/ “women”. Bold indicates  $p < 0,01$  and  $p < 0,001$ .



ожидаемые для нормального распределения (см. табл. 1). При использовании *t*-сравнения (для независимых групп) для оценки роли разных условий среды в становлении профессионализма и формировании групп по разным критериям наиболее высокими межгрупповые различия оказались не при сопоставлении явных, декларируемых групп, а в случае формирования условной, латентной группы реализованных / не реализованных в семейной сфере (см. табл. 2).

Повторение таких же процедур во втором цикле расчетов в каждой из трех профессиональных подвыборок давало аналогичные результаты. Поэтому в третьем цикле мы анализировали суммы оценок субъективной значимости разных условий социальной среды. В перечне из 15 «факторов профессионализма» мы различили пять подгрупп таких условий – «Родственники», «Межличностные отношения», «Семейная среда», «Рабочая среда», «Мезосреда». Соответственно, можно было также различать и выделять новые социальные группы по критерию значимости для человека совокупности условий каждой из пяти выделенных подгрупп «факторов профессионализма» (табл. 2, 3).

Выделим как важное: в цикле расчетов при делении выборки на разные декларированные группы (по профессии, полу, возрасту, должности и др.) из 15 анализируемых «факторов профессионализма» при проведении *t*-сравнения статистически значимые различия их субъективной значимости у представителей выделяемых групп имелись для 7–11 переменных, т. е. 47–73% анализируемых «факторов» для людей были явно разными). При этом мера различий средних групповых выше 0,50 отмечалась у 5–13 переменных (33–87% общего числа), выше 1,00 – от ноля до пяти переменных (не более 33%). Явным «исключением из правил» оказались статистики неявной, условно выделенной группы «реализованных / не реализованных в семье»: при пяти переменных (33%), достигающих уровня значимости, все пять различаются на величины  $M_i \geq 0,50$  (или 33%), а четыре из них (27%) – на величины  $M_i \geq 1,00$ . Другими словами, более выраженным образом оказались различия не между явными, декларированными группами, а между группами, выделенными по условным основаниям.

Поэтому дальнейший анализ фокусировался на изучении именно подобных неявных, латентных социальных групп. В цикле расчетов при делении выборки на латентные группы (выделяемые по критерию больше и меньше средних сумм «факторов профессионализма» в подгруппах условий социальной среды «Родственники»,

«Межличностные отношения», «Семейная среда», «Рабочая среда», «Мезосреда») из 15 анализируемых отдельных «факторов профессионализма» мы получили 14–15 значимых различий. При этом число различий средних групповых выше 0,50 отмечалось у 13–15 переменных (87–100% общего числа) и на величины  $M_i \geq 1,00$  по 4–11 переменным (от 27–73%) (табл. 3).

## Обсуждение

Выделение декларированных социальных групп, проведение типовых статистических расчетов, подтверждающих априори очевидные различия, регулярно проводится для решения как научных, так и практических задач [5, 6, 13–15]. Такие НИР, формируя большие массивы научных данных, позволяют накапливать и уточнять наши знания, закрывать научные лакуны, выдвигать новые гипотезы, расширять «горизонты видения» проблем. Однако чаще они все же не несут выраженной научной новизны и теоретической значимости. В нашем случае полученные результаты были ожидаемы, выявленные межгрупповые различия на большой представительной выборке часто были статистически значимы, но количественно невелики (см. табл. 1, 2). В данной НИР нас более интересовали именно латентные группы, критерии выделения и самореференции которых не очевидны ни для «внешних наблюдателей» (ученых, администраторов и пр.), ни для «внутренних наблюдателей» – самих респондентов, поскольку маловероятно, чтобы люди задавали себе вопросы и сравнивали себя с другими – «Я считаю и отношу себя к тем, родители которых (родственники, друзья, рабочие группы, наука, искусство, религия и т. п.) сыграли важную роль в профессиональном становлении своих детей»).

Принципиально важным для нас был ответ на вопрос, существуют ли латентные группы как социальные и социально-психологический феномен в действительности, различаются ли они между собой, изменяются ли как-то, эволюционируют и актуализируются даже тогда, когда критерии их выделения и самореференции не очевидны ни для представителей таких групп, ни для «внешних наблюдателей». В данном случае представлялось непринципиальным, по каким признакам могут выделяться подобные группы, в нашем исследовании в качестве таких признаков выступали условия социальной микро- и мезосреды, которые обследуемые оценивали как более или менее субъективно значимые для них «факторы профессионализма», а не

Таблица 3 / Table 3

**Статистики t-сравнения оценок роли разных условий среды в становлении профессионализма в латентных группах в выборке государственных служащих, менеджеров коммерческих компаний, инженеров и руководителей подразделений производственных предприятий**

**Statistical t-comparison of assessments concerning the role of different environmental conditions to form professionalism in latent groups in a sample of civil servants, managers of commercial companies, engineers and heads of departments of industrial enterprises**

Переменная – оценка роли	Родственники		Друзья		Своя семья		Рабочие группы		Мезосреда	
	M1	M2	M2	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
Отца	<b>2,44</b>	<b>6,03</b>	<b>4,05</b>	<b>4,59</b>	<b>3,93</b>	<b>4,95</b>	<b>3,96</b>	<b>4,63</b>	<b>4,08</b>	<b>4,58</b>
Матери	3,78	6,27	4,90	5,27	4,90	5,98	4,98	5,15	4,95	5,22
Братьев / сестер	0,61	2,57	1,21	2,11	1,21	2,14	1,26	1,98	1,23	2,15
Родственников	0,62	3,10	1,30	2,67	1,62	2,33	1,68	2,20	1,58	2,42
Σ Родственники	7,51	18,00	11,50	14,70	11,70	14,50	11,90	14,00	11,81	14,42
Друзей	2,48	3,44	1,72	4,44	2,62	3,41	2,29	3,64	2,46	3,66
Женщин	2,02	2,69	<b>0,70</b>	<b>4,29</b>	<b>2,09</b>	<b>2,70</b>	<b>1,69</b>	<b>3,02</b>	<b>1,65</b>	<b>3,30</b>
Мужчин	2,66	3,58	1,21	5,35	2,78	5,57	2,37	3,88	2,39	4,11
Σ Друзья	7,09	9,70	3,55	14,10	7,48	9,62	6,32	10,50	6,52	11,02
Супругов	2,33	<b>3,31</b>	<b>2,53</b>	<b>3,20</b>	<b>0,88</b>	<b>5,21</b>	<b>2,38</b>	<b>3,28</b>	<b>2,34</b>	<b>3,49</b>
Детей	1,40	2,12	1,25	2,38	0,29	3,57	1,45	2,09	1,32	2,38
Σ Своя семья	3,72	5,42	3,77	5,57	1,15	8,78	3,83	5,35	3,64	5,87
Руководителей	4,33	5,09	4,10	5,44	4,28	5,26	3,16	6,23	4,19	5,43
Рабочих групп	3,88	4,62	3,59	5,04	3,95	4,64	2,56	5,91	3,66	5,05
Σ Рабочая среда	8,19	9,68	7,71	10,40	8,20	9,89	5,63	12,20	7,89	10,43
Обстоятельств	2,97	3,74	2,83	3,98	2,94	3,89	2,90	3,82	2,10	5,02
Науки	2,72	3,57	2,42	4,02	2,69	3,74	2,31	3,99	1,59	5,22
Искусства	1,59	2,49	1,29	2,94	1,66	2,54	1,57	2,53	0,75	3,76
Религии	0,85	1,76	0,80	1,93	0,99	1,73	0,93	1,71	0,29	2,67
Σ Мезосреда + 8	8,16	11,50	7,37	12,80	8,24	11,90	7,70	12,01	4,71	16,72
Количество значимых различий с $M_i \geq 0,50$	13	13	15	15	15	15	14	14	14	14
Количество значимых различий и различий с $M_i \geq 1,00$	5	5	8	8	5	5	4	4	11	11

Примечание.  $M_i$  – средние по группе; «Родственники»: M1 – менее средних; M2 – выше средних; «Друзья»: M3 – менее средних; M4 – выше средних; «Своя семья»: M5 – менее средних; M6 – выше средних; «Рабочие группы»: M7 – менее средних; M8 – выше средних; «Мезосреда»: M9 – менее средних; M2 – выше средних; M1–M2 – статистики t-сравнения выделяемых групп по критерию «Низкая значимость» (232 чел.) / «Высокая значимость» (250 чел.) условий социального пространства «Родственники»; M3–M4 – «Низкая значимость» (258 чел.) / «Высокая значимость» (254 чел.) пространства «Друзья»; M5–M6 – «Низкая значимость» (264 чел.) / «Высокая значимость» (218 чел.) пространства «Своя семья»; M7–M8 – «Низкая значимость» (237 час.) / «Высокая значимость» (245 час.) пространства «Рабочие группы»; M9–M10 – «Низкая значимость» (273 час.) / «Высокая значимость» (209 час.) пространства «Мезосреда». Полужирным и курсивом выделены различия на уровне  $p < 0,05$ , полужирным –  $p < 0,01$  и  $p < 0,001$ .

Note.  $M_i$  is the average for the group. M1 – “Relatives” – less than average; M2 – “Relatives” – above average; M3 – “Friends” – less than average; M4 – “Friends” - above average; M5 – “Own family” - less than average; M6 – “Own family” – above average; M7 – “Work groups” – less than average; M8 – “Work groups” – above average; M9 – “Meso-environment” – less than average; M2 – “Meso-environment” – above average. M1–M2 – statistical t-comparison of the selected groups according to the criterion of “Low significance” (232 hours) / “High significance” (250 hours) of the conditions of the social space “Relatives”; M3–M4 – “Low significance” (258 hours) / “High significance” (254 hours) of the space “Friends”; M5–M6 – “Low significance” (264 hours) / “High significance” (218 hours) of the “Own family” space; M7–M8 – “Low significance” (237 hours) / “High significance” (245 hours) of the “Work Groups” space; M9–M10 – “Low significance” (273 hours) / “High significance” (209 hours) of the “Meso-environment” space. Bold and italics indicate differences at the level of  $p < 0,05$ ; bold indicates  $p < 0,01$  and  $p < 0,001$ .



факторы, объективно важные для успешности человека. Важным было и то, что выделяемые в НИР условия социальной среды – родственники, межличностные отношения, семейная среда, рабочая среда, мезосреда – представляли собой разные, относительно замкнутые социальные пространства, в которых с определенной последовательностью и регулярностью осуществляется жизнедеятельность людей.

В этой связи полученные результаты представляются важными в следующих аспектах: 1) условно выделяемые в НИР латентные социальные группы в действительности различаются по совокупности признаков; 2) мера различия выделенных латентных групп превосходит различия между декларированными группами согласно тем же статистическим процедурам и используемым переменным; 3) различия в выделенных латентных группах и подгруппах хорошо объяснимы с учетом последовательности, полноты и регулярности осуществления жизнедеятельности людей в разных выделенных социальных пространствах (см. табл. 2, 3). Так, например, понятно и объяснимо, что открытость и восприимчивость человека, проявляемые им в детстве, отрочестве, юности, взрослости в его взаимодействии с близкими в круге родительской семьи, остаются его ценным вневременным ресурсом, «социальным капиталом» и в последующем – во взаимодействии с друзьями, с коллегами, с членами своей семьи и пр. Другими словами, у людей формируются своеобразные устойчивые и универсальные механизмы трансляции опыта «учиться на ошибках других», равно как вообще учиться у других, у каждого, с кем человек взаимодействует, сохраняются установки открытости и благодарности. Также объяснимо, что у одних более важным психологическим и социальным ресурсом выступают отношения в родительской семье, у других – в сфере широкого межличностного взаимодействия, рабочего или семейного, поскольку условия в названных сферах чаще разные. Объяснимо, что установки и механизмы, сформированные в одних социальных пространствах, скорее, будут проявляться с соответствующими «понижающими коэффициентами» в субдоминантных сферах жизнедеятельности. Объяснима и обособленность значимости для людей условий социальной мезосреды в сравнении с условиями других социальных пространств (предпочтение книг, музеев, выставок, театра и пр. «живому общению» с людьми чаще сопряжено с целями человека, требующими мобилизации, контроля времени, и с индивидуальными особенностями (интроверсия, мечтательность и т. п.)). Понятно, что отношения человека с религией, искус-

ством, наукой – преимущественно приватные, индивидуально своеобразные, так же как и наше отношение к жизненным обстоятельствам – они всегда имеют разную значимость, по-разному рефлексируются, в разные периоды жизни играют разную роль.

Понятия «латентные группы», «латентные функции» достаточно широко используются в гуманитарных науках (социальной психологии, социологии, экономики и др.). В социальной психологии в классификациях они чаще фигурируют как противоположность явным («реальным») группам наряду с другими противопоставляемыми парами и дизъюнкциями (большие / малые, постоянные / временные, формальные / неформальные и т. п.), в социологии – как латентные (скрытые) в их противопоставлении открытым и активным. Так, согласно теории Дж. Грюнига и Т. Ханта, эволюция социальных групп и превращение латентных групп в активные определяются тремя факторами: 1) рефлексией наличия актуальных проблем, призванных объединять людей; 2) рефлексией ограничений и возможностей; 3) уровнем вовлеченности в социальные процессы, «отчужденности от предмета» [20]. В теории структурного функционализма Р. Мертона ключевыми выступают понятия функции и дисфункции социальных институтов. Автором различаются запланированные, преднамеренные и латентные, скрытые функции – не явно выраженные, не запланированные, не прогнозируемые заранее, имеющие непреднамеренный характер, последствия которых не осознаются либо осознаются запоздало, частично. Примечательно убеждение автора теории, что изучение именно скрытых функций дает больший прирост социологического знания и возможности управления социальными институтами, чем описание явных функций [21]. В прикладных социологических исследованиях латентные группы рассматриваются как статистически выделяемые общности («профили») респондентов с низкой и / или невыраженной политической активностью. В целом под латентными группами подразумеваются неоформленные, незрелые, не определившиеся в целях и структурах социально неактивные общности людей.

В близком понятии «латентные функции» (институтов, товаров и пр.) экономисты подразумевают отставленные во времени, дополнительные или, напротив, ведущие, но скрытые ценности и «вторичные выгоды» (например, в теории Т. Веблена [22] функции дорогих товаров, не столько служащих удовлетворению физических потребностей людей, сколько призванных символизировать их социальный статус, «финансовую силу»).



## Заключение

Обобщая результаты эмпирического исследования, можно констатировать – феномен латентных социальных групп как социальное и социально-психологическое явление «имеет место». Представители латентных групп более похожи друг на друга, чем представители групп явных, декларированных, а их условные «объединения» являются более гомогенными образованиями, чем у декларированных. Даже при не-явности подобных образований члены латентных групп, вероятно, могут опознавать друг друга по каким-то лишь им понятным признакам («Рыбак рыбака видит издалека»). Принципиально важно то, что все условно выделяемые нами на основании «случайных переменных» (по результатам статистических расчетов, по вторичным статистикам) латентные социальные группы устойчиво «позиционируют» в пространстве всех других анализируемых переменных при большей или меньшей их значимости. Представляется принципиально важным и то, что в сопоставлении с явными, декларируемыми, очевидно существующими, так или иначе институционализированными группами латентные группы, согласно полученным статистикам, могут быть даже более действительными объектами социальной действительности (этот повтор не стоит считать лишь простой тавтологией), чем регулярно декларированные, явные, «реальные», признанные группы (мужчины, женщины, руководители, специалисты, представители той или иной профессии или организации, лидеры, аутсайдеры и пр.). При этом декларированные группы имеют множество социальных «направляющих», так или иначе регламентирующих жизнедеятельность людей, формирующих нормы поведения и деятельности, удерживающих людей в «рамках», принятых для данной социальной группы («Мальчики не плачут», «Никто лучше нас», «Быть одинокой неприлично» и т. д.).

Поэтому принципиально важным видится то, что латентные социальные группы зарождаются, формируются, эволюционируют вне явно выраженных социальных «каркасов» и «направляющих» – норм, правил, традиций, институтов, – вероятно, как формы самоорганизации и объединения людей (мы / они). Образно говоря, латентные социальные группы есть следствие действия на человека отдельных условий социальной микро- и мезосреды как «слабой силы», «слабого взаимодействия», которые при их «слабости» надежно и устойчиво транслируются на разные социальные пространства, в которых осуществляется жизнедеятельность человека.

В течение ХХ в. латентные социальные группы чаще рассматривались как незрелые, социально аморфные, «пассивные» образования, как нечто противоположное явным, декларированным, «реальным» группам. Наш эмпирический материал дает основание отвергать подобную упрощенную трактовку. Более вероятно, что здесь имеют место не противоположности, не взаимно исключающие друг друга социальные явления, а множественность форм существования социальных образований людей. Все это в совокупности дает основание выделять проблему латентных групп как актуальный и перспективный предмет исследования.

Группы условий разных социальных пространств – «родственники», «межличностные отношения», «семейная среда», «рабочая среда», «мезосреда» – выступают как доминантные или субдоминантные сферы жизнедеятельности людей, предопределяя множество различий между ними, проявившихся в нашей НИР на основании лишь большей или меньшей значимости для них некоторых условий таких социальных пространств. Вероятно, в процессах генеза и функционирования латентных социальных групп формируются своеобразные устойчивые и довольно универсальные механизмы трансляции социального опыта, несформированность которого чаще проявляется в меньшей открытости и восприимчивости человека к другим условиям социальной микро- и мезосреды.

Обсуждая перспективы дальнейшего изучения феномена, выделим его проявления и роль как возможный ресурс социальной успешности человека. В этом плане обратим внимание на выраженные межпрофессиональные различия (возможно, отчасти предопределяющие собственно выбор профессии и успешность в ней субъекта) и статусные различия (лица, успешно продвигающиеся по службе, более открыты к актуальным условиям социума). Вероятно, в границах организации, профессии, места проживания, проведения досуга и пр. люди объединяются и идентифицируют друг друга не только по очевидным признакам, но и как представителей той или иной латентной группы. В частности, согласно статистикам, не реализованные в семейной сфере видятся как «отгороженные от мира», чрезмерно закрытые, маловосприимчивые к актуальному окружению, что также может быть основанием для их объединения («Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты»). К важным эмпирическим фактам отнесем и то, что даже в выборках успешных профессионалов полнота актуализации людьми условий окружения как «факторов профессионализма» чаще ниже статистически средних.

*Продолжение следует*



## Библиографический список

1. Арендачук И. В. Деятельностные характеристики социальной активности молодежи разных возрастных групп // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 2 (34). С. 148–161. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-148-161>.
2. Бочарова Е. Е. Соотношение перфекционизма и форм социальной активности российской молодежи: на примере Саратовского региона // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17, №. 4. С. 719–737. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-4-719-737>
3. Калугин А. Ю. Формально-динамические основания ценностно-смысовой сферы личности. Пермь : ПГГПУ, 2019. 160 с.
4. Прокофьева Т. А., Колесникова Е. И. Восприятие в системе межличностных отношений студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2008. № 1. С. 43–49.
5. Колесникова Е. И. Проявления коллективного субъекта учебной деятельности в студенческой группе // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2011. № 1 (9). С. 113–121.
6. Нестик Т. А. Отношение к времени в малых группах и организациях. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 296 с.
7. Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология. СПб. : Питер, 2012. 336 с.
8. Толочек В. А. «Психологические ниши»: топос и хронос в детерминации профессиональной специализации субъекта // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С. 195–213. <http://dx.doi.org/10.11621/vsp.2019.01.195>
9. Толочек В. А. Психология труда. 3-е изд., доп. СПб. : Питер, 2020. 480 с.
10. Шамионов Р. М., Бочарова Е. Е., Невский Е. В. Роль ценностей в приверженности молодежи различным видам социальной активности // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13, вып. 1. С. 124–141. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130108>
11. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. 149 с.
12. Парыгин Б. Д. Социальная психология. СПб. : СПбГУП, 2003. 616 с.
13. Толочек В. А. Технологии профессионального отбора. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2021. 253 с.
14. Толочек В. А., Денисова В. Г., Журавлева Н. И. Динамика и условия становления субъекта в социономических профессиях // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 6. С. 41–48.
15. Толочек В. А., Денисова В. Г. Динамика профессионального становления в представлениях субъектов: самооценки как самодостаточные эмпирические данные // Психологический журнал. 2013. Т. 34, № 6. С. 45–58.
16. Демин А. Н. Психология прекарной занятости: становление предметной области, основные проблемы и подходы к их изучению // Организационная психология. 2021. Т. 11, № 2. С. 98–123.
17. Benach J., Vives A., Amable M., Vanroelen C., Tarafa G., Muntaner C. Precarious employment: understanding an emerging social determinant of health // Annual Review of Public Health. 2014. Vol. 35. P. 229–253. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182500>
18. Lewchuk W. Precarious jobs: where are they, and how do they affect well-being? // Economic and Labour Relations Review. 2017. Vol. 28, iss. 3. P. 402–419.
19. Наследов А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб. : Питер, 2007. 416 с.
20. Grunig J. E., Hunt N. Managing Public Relations. New York : Halt, Rinehart and Winston, 1984. 584 p.
21. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / пер. с англ. Е. Егоровой. М. : ACT ; Хранитель, 2006. 873 с.
22. Веблен Т. Теория праздного класса. М. : Прогресс, 1984. 194 с.

## References

1. Arendachuk I. V. Activity characteristics of social activity in young people belonging to different age groups. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 2 (34), pp. 148–161 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-148-161>
2. Bocharova E. E. Relationship between perfectionism and forms of social activity of Russian young people: The case of the Saratov Region. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2020, no. 17 (4), pp. 719–737 (in Russian). <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-4-719-737>
3. Kalugin A. Yu. *Formal'no-dinamicheskiye osnovaniya tsennostno-smyslovoy sfery lichnosti* [Formal-Dynamic Foundations of Personality's Value-Semantic Sphere]. Perm, PGGPU Publ., 2019. 160 p. (in Russian).
4. Prokofeva T. A., Kolesnikova E. I. The perception in the system of student's interpersonal relations. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2008, no. 1, pp. 43–49 (in Russian).
5. Kolesnikova E. I. Manifestations of the collective subject of educational activity in student group. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2011, no. 1 (9), pp. 113–121 (in Russian).
6. Nestik T. A. *Otnosheniye k vremeni v malykh gruppakh i organizatsiyakh* [Attitudes Towards Time in Small Groups and Organizations]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2011. 296 p. (in Russian).
7. Pochebut L. G. *Kross-kul'turnaya i etnicheskaya psichologiya* [Cross-Cultural and Ethnic Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2012. 336 p. (in Russian).
8. Tolochek V. A. “Psychological niches”: Topos and chronos in determination of the subject’s professional



- specialization. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2019, no. 1, pp. 195–213 (in Russian). <http://dx.doi.org/10.11621/vsp.2019.01.195>
9. Tolocheck V. A. *Psihologiya truda. 2-e izd., dop.* [Psychology of Work. 3<sup>rd</sup> ed.]. St. Petersburg, Piter Publ., 2020. 480 p. (in Russian).
  10. Shamionov R. M., Bocharova E. E., Nevsky E. V. The role of values in the commitment of young people to various types of social activity. *Social Psychology and Society*, 2022, vol. 13, iss. 1, pp. 124–141 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/sps.2022130108>
  11. Obozov N. N. *Mezhlichnostnyye otnosheniya* [Interpersonal Relationships]. Leningrad, LSU Press, 1979. 149 p. (in Russian).
  12. Parygin B. D. *Sotsial'naya psichologiya* [Social Psychology]. St. Petersburg, SPbGU Publ., 2003. 616 p. (in Russian).
  13. Tolocheck V. A. *Tekhnologii professional'nogo otbora. 2-e izd., ispr. i dop.* [Technologies of Professional Selection. 2<sup>nd</sup> ed.]. Moscow, Yurayt Publ., 2021. 253 p. (in Russian).
  14. Tolocheck V. A., Denisova V. G., Zhuravleva N. I. Dynamics and conditions of subject's professional formation in socioeconomic professions. *Psychological Journal*, 2011, vol. 32, no. 6, pp. 41–48 (in Russian).
  15. Tolocheck V. A., Denisova V. G. Dynamics of professional formation in subject's opinion: Self-assessments as self-sufficient empiric data. *Psychological Journal*, 2013, vol. 34, no. 6, pp. 26–39 (in Russian).
  16. Diomin A. N. Precarious employment psychology: Formation of subject area, main problems and approaches to their study. *Organizational Psychology*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 98–123 (in Russian).
  17. Benach J., Vives A., Amable M., Vanroelen C., Tarafa G., Muntaner C. Precarious employment: Understanding an emerging social determinant of health. *Annual Review of Public Health*, 2014, vol. 35, pp. 229–253. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182500>
  18. Lewchuk W. Precarious jobs: where are they, and how do they affect well-being? *Economic and Labour Relations Review*, 2017, vol. 28, iss. 3, pp. 402–419.
  19. Nasledov A. D. *SPSS: Komp'yuternyi analiz dannykh v psichologii i sotsial'nykh naukakh* [SPSS: Computer Data Analysis in Psychology and Social Sciences]. St. Petersburg, Piter Publ., 2007. 416 p. (in Russian).
  20. Grunig J. E., Hunt N. *Managing Public Relations*. New York, Halt, Rinehart and Winston, 1984. 584 p.
  21. Merton R. K. *Social Theory and Social Structure*. London, Collier Macmillan Publishers, 1968. 719 p. (Russ. ed.: Moscow, AST, Khranitel' Publ., 2006.).
  22. Veblen T. *The Theory of the Leisure Class*. London, MacMillan & Co., LTD, 1912. 427 p. (Russ. ed.: Moscow, Progress Publ., 1984).

Поступила в редакцию 23.05.2022; одобрена после рецензирования 10.06.2022; принята к публикации 13.06.2022  
The article was submitted 23.05.2022; approved after reviewing 10.06.2022; accepted for publication 13.06.2022



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 232–242  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 232–242  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-232-242>

Научная статья  
УДК 316.61

## Особенности совместного времяпрепровождения родителей с детьми в мегаполисе



Т. В. Дробышева<sup>✉</sup>, М. Ю. Войтенко

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

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

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

**Аннотация.** Актуальность исследования связана с изучением различий во взаимодействии родителей и детей в семьях с разными ролевыми моделями (патриархальная, матриархальная, эгалитарная). Цель: выявить различия в формах совместного времяпрепровождения родителей с детьми различаются в семьях разного типа. Предположили, что формы совместного времяпрепровождения родителей с детьми различаются в семьях разного типа в зависимости от ролевой модели семьи. В частности, в семьях с доминированием модели одного из родителей совместное времяпрепровождение родителей с детьми будет ограничено выполнением их функциональных обязанностей. Семьи эгалитарного типа отличаются предпочтением разных форм совместного времяпрепровождения родителей с детьми. В исследовании принимали участие родители дошкольников, проживающие в 11 административных округах Москвы. Все семьи полные. Выборка ( $N = 247$ ) включала родителей – 45% отцов и 55% матерей – в возрасте от 27 до 48 лет. Применены методики: анкетирование для выявления социально-демографических характеристик родителей и семей, их установок на разделение обязанностей в семье; авторский опросник, направленный на выявление предпочитаемых родителями форм совместного времяпрепровождения с детьми; шкалирование психологического благополучия родителей (удовлетворенность качеством взаимодействия с детьми, условиями проживания в городе, комфортностью городской среды для жизни детей), их субъективного экономического статуса (разработка В. А. Хашенко); с целью изучения особенностей восприятия респондентами городской среды применяли вопросы закрытого типа; выраженность городской идентичности выявляли посредством методики М. Лалли. Подтверждена гипотеза о различиях совместного времяпрепровождения родителей с детьми в семьях горожан из семей разного типа. Обнаружено, что родители из семей матриархального типа ориентированы на выполнение своих функциональных обязанностей по уходу за ребенком, но ограничивают его контакты в социальном пространстве мегаполиса. В семьях патриархального типа родители перекладывают ответственность за воспитание на партнера по браку и родственников. Их совместная с ребенком деятельность ограничена выполнением функциональных обязанностей по уходу за ним, участием в детской игре. Родителей из семей с партнерскими отношениями отличают разнообразные формы совместного времяпрепровождения как дома, так и в мегаполисе. Посещая совместно с ребенком цирк, музеи, театры, торговые центры, они расширяют опыт социального взаимодействия ребенка с другими жителями города и создают условия для социально-психологического благополучия детей в мегаполисе. Результаты выполненного исследования указывают на необходимость разработки разнообразных городских программ по совместному времяпрепровождению родителей с детьми, которые будут востребованы разными категориями семей, прежде всего с доминированием роли отца или матери.

**Ключевые слова:** социальная психология города, формы совместного времяпрепровождения родителей с детьми, типы семей с разными ролевыми моделями, жители мегаполиса, дошкольники

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

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

**Для цитирования:** Дробышева Т. В., Войтенко М. Ю. Особенности совместного времяпрепровождения родителей с детьми в мегаполисе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 232–242. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-232-242>

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



Article

Peculiarities of joint pastime of parents with their children in the megalopolis

T. V. Drobysheva<sup>✉</sup>, M. Yu. Voytenko

Institute of Psychology RAS, 13 Yaroslavskaya St., Moscow 129366, Russia

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

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

**Abstract.** The study appears to be of relevance due to its focus on differences in the interaction of parents and children in families with different role models (patriarchal, matriarchal, and egalitarian). The purpose of the study is to identify differences in the forms of joint pastime of parents with their child in families of different types. Presumably, the forms of joint pastime of parents with their children differ in families of different types, depending on the role model of the family. In particular, in families with the one-parent-dominance model, the joint pastime of parents with their children will be limited to the performance of their functional duties. Egalitarian families differ in this respect preferring varied forms of joint pastime of parents with their children. The study involved parents of preschoolers living in 11 administrative districts of Moscow. All families are full. The sample ( $N = 247$ ) included male (45%) and female (55%) parents aged 27 to 48. The following methods were applied: a questionnaire to identify the socio-demographic characteristics of parents and families, their attitudes to the division of family responsibilities; the authors' original questionnaire aimed at identifying the forms of joint pastime of parents with their children that are preferred by the parents; scaling the psychological well-being of parents (satisfaction with the quality of their interaction with children, with living conditions in the city, and with the comfort of the urban environment for children's life), and their subjective economic status (developed by V. A. Khashchenko). In order to study the peculiarities of the respondents' perception of the urban environment, the authors used closed types of questions; the manifestation level of urban identity was revealed with the help of M. Lally's methodology. The results of the study confirm the hypothesis about the differences in the joint pastime of parents with their children in the families of citizens from families of different types. The research results demonstrate that parents from matriarchal-type families are focused on fulfilling their functional responsibilities connected with caring for their child, but they limit the child's contacts in the social environment of the megalopolis. In patriarchal-type families, parents shift their responsibility for the child's upbringing to the spouse and relatives. Their joint activity with the child is limited to the performance of their functional responsibilities connected with caring for the child and to participation in the child's games. Parents from families with partnership relations are distinguished by having different forms of joint pastime both at home and in the megalopolis. They visit the circus, museums, theaters, shopping centers together with the child, thus expanding the experience of the child's social interaction with other residents of the city and creating conditions for the socio-psychological well-being of children in the megalopolis. The results of the study indicate the necessity to develop a variety of urban programs for joint pastime of parents with their children. Such programs which will be in demand by different categories of families, primarily with the dominant role of the father or the mother.

**Keywords:** social psychology of the city, forms of joint pastime of parents with their children, types of families with different role models, residents of the megalopolis, preschoolers

**Information on the authors' contribution:** Tatyana V. Drobysheva worked out the methodology, concept, organization of the study, performed the data analysis, and wrote the text of the article; Maria Yu. Voitenko carried out the organization of the research, collected, processed, and analyzed the data, described the procedure and results in the article.

**Acknowledgements and funding:** This work was support by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 20-013-00461 "Value-affective component of the vitality of different groups of urban community living in a 'crisis city', and 'megalopolis'").

**For citation:** Drobysheva T. V., Voytenko M. Yu. Peculiarities of joint pastime of parents with their children in the megalopolis. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 232–242 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-232-242>

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

## Введение

Характеризуя особенности предметно-пространственной и социальной среды мегаполиса, классики урбанизма отмечали связь между размером города, определяющим его протяженность и плотность населения, и спецификой коммуникаций его жителей (Г. Зиммель, С. Милгрэм, М. Вирт, Л. Мамфорд и др.) [1]. Действительно, перенаселенность мегаполиса навязывает горожанам вынужденные тесные контакты с чужими людьми, нарушая, тем самым, приватность их психологического (социально-психологического) пространства [2].

Пространственно-временной паттерн организации жизни в большом городе (временные затраты при перемещении на работу и домой) вынуждает горожан социально и психологически капсулироваться, ограничивая круг общения контактами только с самыми близкими людьми [3]. Такие условия социальной жизни негативно сказываются на социально-психологическом (СП) благополучии разных категорий населения мегаполиса. При этом в наиболее трудном положении оказываются семьи с маленькими детьми, в которых родителям труднее совмещать профессиональные, супружеские и родительские роли, решая вопросы своей карьеры,



поддержания дружеских связей, отношений с партнером по браку и продуктивного общения с детьми.

Проблема СП благополучия детей в мегаполисе ранее уже поднималась в наших работах [3, 4]. В частности, было обнаружено, что в восприятии городской среды дети обращают внимание на значимость контактов с родителями и другими членами семьи, опосредствующих их взаимодействие с городом [4]. Исследования других авторов указывают на зависимость психологического и социального благополучия городских детей от условий их жизни в семье, отношений с родителями [5, 6].

Вопросы изучения взаимодействия родителей с детьми и партнерами по браку как отличительного признака совместной деятельности [7] поднимались в работах разных исследователей [8–11]. Авторы рассматривают детско-родительские отношения и особенности супружеских отношений как факторы субъективного благополучия детей. [5, 6, 12]. Однако проблема взаимодействия родителей и детей как условия социально-психологического благополучия ребенка, проживающего в мегаполисе, ранее не изучалась, что указывает на научную новизну ее изучения. В то же время вопросы свободного времяпрепровождения родителей и детей в городе, организации их совместного досуга, совместной деятельности семьи в городской среде воспринимаются специалистами-практиками (психологами, урбанистами, педагогами, архитекторами) как социально релевантные, актуальные в современной концепции городской жизни детей [13–15]. Этот факт указывает на практическую значимость настоящего исследования.

Актуальность исследования связана с изучением проблемы взаимодействия родителей с детьми в процессе их свободного времяпрепровождения в мегаполисе как условия социально-психологического благополучия детей. Однако семьи горожан негомогенны, что вызывает вопрос о различиях в предпочитаемых родителями способах, формах совместного времяпрепровождения, о личностных предикторах этих различий. Например, связаны ли эти способы и формы с условиями работы родителей или объясняются ролевой моделью семьи?

В научной литературе типы семей выделяются по разным критериям, например в зависимости от характера супружеских отношений, этнического и конфессионального состава семьи, наличия или отсутствия детей в семье [9–11, 16] либо от распределения ролей между

супругами в соответствии с задачами жизненного цикла семьи [17–19]. В последнем случае различают патриархальную, матриархальную и эгалитарную модели семьи. Патриархальная, традиционная модель семьи подразумевает такое распределение ролей, при котором муж отвечает за материальное обеспечение, а жена – за воспитание детей и хозяйство, тогда как матриархальная модель предполагает принятие на себя большей части ответственности за жизнь семьи женой. При этом в сложившейся ситуации развития института семьи в России мать часто вынуждена это делать в связи с нежеланием партнера принимать на себя большую часть ответственности за финансовое благополучие, воспитание детей. Однако доминирование женщины в семье может проявляться и в другом аспекте – психологической отстраненности отца при его фактическом присутствии, что приводит к искажениям в воспитании и личностном становлении мальчиков и девочек [9, 11]. Эгалитарная, или партнерская модель семьи, в которой роли между мужем и женой не разделены, а взаимозаменяемы, менее распространена в российском обществе, чем традиционная или матриархальная [18, 19]. Тем не менее авторы считают ее оптимальной с точки зрения выполнения функциональных обязанностей родителей и обеспечения условий для развития личности ребенка [20].

Таким образом, упомянутая ранее проблема изучения взаимодействия родителей и детей как условия социально-психологического благополучия ребенка, проживающего в мегаполисе, конкретизируется.

Предположили (гипотеза), что формы совместного времяпрепровождения родителей с детьми различаются в семьях разного типа в зависимости от ролевой модели семьи. В семьях с доминированием модели матери или отца совместное времяпрепровождение родителей с детьми ограничено выполнением их функциональных обязанностей. Родители из семей эгалитарного типа отличаются тем, что предпочитают разные формы совместного времяпрепровождения с детьми.

Цель исследования – выявление различий в формах совместного времяпрепровождения родителей с ребенком в семьях разного типа.

Объект – взаимодействие родителей с детьми в процессе их совместного времяпрепровождения

Предмет – различия в формах совместного времяпрепровождения родителей с детьми, проживающих в мегаполисе, в семьях разного типа.



## Материалы

**Участники.** В работе принимали участие родители дошкольников, проживающие в 11 административных округах Москвы. Все семьи полные. Выборка ( $N = 247$ ) включала родителей – 45% отцов и 55% матерей – в возрасте от 27 до 48 лет (средний возраст 37 лет). Более половины семей воспитывали двух детей – 53%, одного ребенка – 25% семей, трех детей – 18%. Большая часть выборки представлена работающими родителями с высшим образованием (75%). Включение в анализ условий работы респондентов (дистанционная, дома / в офисе) связывали с оценкой их потенциальной возможности затрачивать больше времени на взаимодействие с детьми. В данной группе респондентов примерно равное количество родителей работали дистанционно (29%), в офисе (26%) либо совмещали эти формы занятости (24%); неработающие родители составили 21% выборки. Почти половина участников исследования родилась в Москве – 41,7%, проживают в столице более 20 лет 11%, от 10 до 20 лет – 23 %, от 5 до 10 лет – 17%, менее 5 лет – 8% участников исследования.

**Методики и методы.** С целью выявления предпочтаемых форм взаимодействия родителей с детьми применяли авторский опросник, построенный по типу шкалы Лайкерта. Суждения, включенные в опросник, выделяли на пилотажном этапе работы с помощью открытых вопросов и беседы с родителями. Все высказывания объединили по смысловому сходству: игры и занятия с детьми; прогулки на улице; уход и режимные моменты дома; совместный просмотр телевизора и компьютерные игры; посещение торговых центров; совместная уборка жилья; совместное посещение мест культурного отдыха; ничем не занимаемся, просто отдыхаем на диване. Психометрическая проверка опросника показала его надежность для применения в исследовании ( $\alpha = 0.711$ ,  $st.dev. = 4,778$ ,  $mean = 27,27$ ). Отношение родителей к городской среде выявляли с помощью закрытых вопросов, разработанных на стадии пилотажного исследования. Также применяли 7-балльные шкалы для оценки удовлетворенности родителей взаимодействием с ребенком, условиями проживания в городе, степени комфорта городской среды для ребенка. В исследовании использовали стандартизированные методику «Шкала идентификации с городом» М. Лалли [21] и анкетирование, включающее социо-демографические характеристики родителей (возраст, образование, сфера и форма занятости, состав и размер семьи, длительность проживания в Москве).

**Методы статистического анализа.** Статистический анализ полученных результатов проводился в программе SPSS 23.0. Выбранные методы статистической обработки соответствовали поставленным цели и задачам. Применили описательную статистику, частотный анализ, сравнительный (по  $t$ -критерию (для номинальных шкал)), критерию Манна – Уитни и Краскела – Уоллиса (для порядковых шкал), анализы, таблицы сопряженности (по Пирсону). Классификацию проводили с помощью иерархического кластерного анализа (метод Уорда) на основании содержания взаимодействия с детьми в свое свободное время, определив количество кластеров с помощью кластеризации К-средних. Кластеры имели статистически значимые различия по всем исследуемым параметрам содержания взаимодействия родителей с детьми в свободное время (по критерию Краскела – Уоллиса, при  $p < 0.05$ ).

## Результаты исследования и их обсуждение

*Социально-психологический портрет родителей с разной формой совместного времяпрепровождения с детьми*

В результате кластерного анализа были выделены три типа семей, различающихся по форме совместного времяпрепровождения с детьми. Эмпирически выявленные особенности времяпрепровождения сопоставляли с теоретическими, описанными в литературе.

Предваряя анализ особенностей совместного времяпрепровождения родителей с детьми в мегаполисе, описали социально-психологические портреты трех групп родителей. Они включали социально-психологические характеристики родителей, указывающие на их психологическое благополучие в городской среде (удовлетворенность условиями проживания в городе, времяпрепровождением с детьми, комфортом городской среды для жизни детей), отношение к городу (что в городе нравится / не нравится, что хотели бы изменить), степень психологической близости с городом проживания (пять шкал городской идентичности), а также экономико-психологические (две шкалы субъективного экономического статуса) и социально-демографические характеристики (пол, возраст, состав и размер семьи, форма занятости, продолжительность проживания в мегаполисе родителей, размер семьи).

*Тип 1.* Среди родителей, отнесенных к первому типу семей, больше мам (69% подвыборки), чем пап (31%), средний возраст



35 лет, у большинства респондентов высшее образование (74%). Более половины родителей из этой группы отметили, что работают (60%), занимаются домашним хозяйством (31%) или в настоящее время не заняты (7%). Оценка субъективного экономического статуса (самооценка уровня материального благосостояния семьи и удовлетворенности им) характеризовалась выраженным противоречием между более высоким уровнем благосостояния семьи и низким уровнем удовлетворенности им. Аналогичная ситуация наблюдалась у родителей из семей, отнесенных к третьему типу.

*Typ 2.* В семьях второго типа, представленных одним из родителей, было чуть больше пап, чем в первом. Однако в количественном соотношении здесь также преобладали мамы – 61%, тогда как пап 39%, средний возраст 35 лет. По уровню образования родители, отнесенные к семьям первого и второго типа, не отличались. В данной группе респондентов противоречие между оценками уровня благосостояния и удовлетворенности им не было столь выражено, как в других. Большинство родителей из этой группы указали, что работают (79%), совмещают работу и учебу (3%), занимаются домашним хозяйством (14%). Позиционировали себя как безработных 4% респондентов из данной группы. Значительная часть родителей

из семей второго типа (36,6%) отметила, что они работают онлайн, 21,8% – непосредственно по месту работы, совмещают обе формы занятости 25,7%.

*Typ 3.* Третий тип семей был представлен преимущественно родителями мужского пола (87%), средний возраст 37 лет. Уровень образования в группе статистически не отличался от аналогичных показателей родителей из других групп. Однако по форме занятости имелись различия – в 100% случаев это работающие родители, причем 45% из них работают онлайн.

Оценки психологического благополучия родителей в мегаполисе значимо различали (кр. Краскела – Уоллиса, при  $p < 0,05$ ) респондентов по шкале удовлетворенности времяпрепровождением с детьми ( $p = 0,000$ ) (табл. 1). Уровень удовлетворенности родителей из семей третьего типа был существенно ниже, чем у других. Аналогичный результат был получен по оценкам субъективного экономического статуса родителей – уровню материального благосостояния ( $p = 0,012$ ) и удовлетворенности материальным благосостоянием ( $p = 0,005$ ). Здесь родители из третьей группы также продемонстрировали более низкую оценку. Оценка степени комфорtnости городской среды для проживания детей и удовлетворенности ею самими родителями статистически не различалась ( $p > 0,05$ ).

Таблица 1 / Table 1

**Показатели психологического и экономического благополучия родителей из семей разного типа**  
**Indicators of psychological and economic well-being of parents from different types of families**

Шкалы благополучия родителей	Тип 1 M	Тип 2 M	Тип 3 M
Уровень материального благосостояния	4,48	4,61	4,00
Удовлетворенность уровнем материального благосостояния	4,02	4,41	3,45
Оценка степени комфорtnости городской среды для ребенка	4,87	5,13	4,79
Удовлетворенность условиями проживания в городе	4,95	5,09	4,51

Последующий анализ особенностей восприятия мегаполиса участниками исследования выявил общность их взглядов относительно позитивно (развитая инфраструктура, многообразие мест для проведения досуга, предоставляемые возможности для самореализации горожан, внешний вид города) и негативно (транспортные проблемы, большое количество мигрантов, высокая стоимость жизни, экологические проблемы) оцениваемых условий жизни в городе. При этом родители из семей третьего типа больше, чем другие ( $p = 0,026$ ), выражали недовольство транспортными проблемами и

пробками (в 77% случаев). Это объясняется тем, что значительная часть их ежедневно совершает поездки на работу и обратно домой. Выявленные различия в представлении родителей об улучшении городской среды были связаны с качеством уборки дворов и подъездов ( $p = 0,001$ ), нехваткой зеленых зон в городе ( $p = 0,008$ ). При этом наиболее выраженные установки на преобразование городской среды обнаружили родители из семей 2 типа. В частности, 43% из них указали на необходимость усилить контроль уборки дворовых территорий и общественных помещений и почти четверть родителей (24%)



акцентировала внимание на озеленении города, предлагая увеличить количество парков и скверов. Возможно, обостренное восприятие данных проблем этими респондентами связано с предпочтаемыми ими формами времяпрепровождения с детьми в мегаполисе.

Сравнительный анализ выраженности показателей городской идентичности родителей из семей разного типа не выявил статистически значимых различий по шкалам «Внешняя ценность», «Общая привязанность», «Восприятие близости» и «Целеполагание» (табл. 2). Даные различия обнаружены по шкале «Связь с прошлым» ( $p = 0,001$ ), которая основывается на личном опыте жизни респондентов в городе: «не могу представить своей жизни в другом городе, потому что получил здесь слишком много»; «многие вещи в этом городе напоминают мне о моем прошлом»; «меня так много связывает с этим городом, что я теснейшим образом привязан к нему»; «я знаю свой город так хорошо, что узнаю его на фотографии любой давности». Также выявляли связь

(коэффициент сопряженности  $\chi^2$  при  $p < 0,01$ ) между шкалами городской идентичности и типом семьи. Обнаружили, что показатели шкал «Общая привязанность» (переживание родственных чувств по отношению к своему городу, восприятие себя как жителя города, город как «мой дом», «как часть меня») ( $\chi^2 = 43,62$ ;  $p = 0,052$ ) и «Связь с прошлым» ( $\chi^2 = 44,12$ ;  $p = 0,075$ ) различают три группы респондентов. Привязанность к городу по этим двум шкалам у родителей из семей второго и третьего типа более выражена, чем у родителей из семей первого типа. Однако прошлое укореняет связь с городом в большей степени в группе родителей, представляющих второй тип семей. Можно было бы предположить, что это связано с временем проживания респондентов в городе («коренные» / «некоренные» москвичи). Однако результаты описательной статистики показали, что процент «коренных» москвичей во второй и третьей группах мало различается – 47% и 49% (для сравнения – в первой группе с 33%).

Таблица 2 / Table 2

**Выраженность показателей городской идентичности родителей из семей разного типа**

**Manifestation level of the urban identity indicators of parents from different types of families**

Суммарные шкалы оценок городской идентичности	Тип 1 M	Тип 2 M	Тип 3 M
Внешняя ценность	4,56	4,44	4,44
Общая привязанность	3,84	4,10	3,89
Связь с прошлым	3,24	3,77	3,55
Восприятие близости	3,46	3,75	3,45
Целеполагание	3,54	3,84	3,68

Анализируя данные (см. табл. 2), следует обратить внимание, что в целом выраженность показателей городской идентичности почти во всем шкалах выше у родителей из семей второго типа (кроме шкалы «Внешняя ценность», которая указывает на имидж города в восприятии горожан), т. е. их субъективно оцениваемая психологическая связь с городом сильнее, чем у родителей из семей первого и третьего типа. Возможно, это отражается на предпочтаемых формах совместного времяпрепровождения родителей с детьми.

**Особенности совместного времяпрепровождения родителей с детьми из семей разного типа**

На основании кластерного анализа были выделены три группы родителей, различа-

ющихся по предпочтаемым ими формам совместного времяпрепровождения с детьми в мегаполисе (табл. 3). Каждая из форм включала стратегии взаимодействия родителя с ребенком, выделенные в процессе опроса респондентов на пилотажном этапе работы, а также их установки на совместное / раздельное времяпрепровождение в семье.

*Тип 1 – родители из семей с доминированием ролевой модели матери.* Родители из семей первого типа в целом отличались выраженной направленностью на интересы ребенка (по шкале Лайкерта от 1 до 5) и принятием ответственности по уходу за ним. Однако их взаимодействие с ребенком во время совместного времяпрепровождения было связано преимущественно с выполнением функциональных роди-



Таблица 3 / Table 3

Предпочитаемые формы совместного времяпрепровождения родителей с детьми в семьях разного типа  
Preferred forms of joint pastime of parents with children in families of different types

Формы взаимодействия с детьми в свободное время	Тип 1 (40,1% выборки) M	Тип 2 (40,9% выборки) M	Тип 3 (19% выборки) M
Игры и занятия с детьми	3,88	4,29	3,30
Прогулки	4,57	4,40	3,26
Уход и режимные моменты	4,07	4,65	3,30
Совместный просмотр телевизора и игры в компьютере	2,84	3,76	3,26
Посещение торговых центров	2,61	3,99	3,19
Совместный труд (уборка квартиры и т.п.)	2,93	3,94	2,60
Посещение мест культурного отдыха	2,10	3,41	2,11
Ничем не занимаемся	2,18	2,86	3,21
Занимается другой член семьи или няня	1,77	2,03	3,81

тельских обязанностей по уходу – кормлением, укладыванием спать, купанием, прогулками во дворе, причем прогулки рассматривались как самая важная форма взаимодействия с детьми в ряду других. Однако они реже, чем родители из семей второго типа, выбирали как значимую форму совместную игру с ребенком. При этом опосредованная форма времяпрепровождения (поиграть с ребенком на компьютере, посмотреть вместе телевизор) также не приветствовалась. Таким образом, основное содержание взаимодействия родителя и ребенка в семьях данного типа определялось удовлетворением базовых потребностей ребенка. Эти родители (как мамы, так и папы) редко привлекают детей к совместной деятельности по выполнению домашних обязанностей – совместной уборке квартиры, игровой зоны ребенка. Они редко посещают с детьми развлекательные и культурные объекты (цирк, театр, музеи), объясняя это своей загруженностью на работе и домашними хлопотами. Совместное посещение с ребенком магазинов данной категорией респондентов также считается неприемлемым. Обычно этим в семье занимается другой родитель. Особенность взаимодействия таких родителей с детьми заключается в том, что они редко оставляют ребенка с родственниками или с няней, считая уход за ним своей обязанностью.

Сопоставляя полученные данные с результатами других авторов [9], можно сделать вывод, что принятие на себя ответственности и всех обязанностей по уходу за ребенком и при этом ограничение совместной деятельности с ребенком выполнением функциональных обязанностей характерно для семей с доминирующей ролью матери. Объясняя полученные

результаты, следует принять во внимание, что большая часть респондентов – представителей данного типа семей – это работающие мамы, совмещающие общественный труд с домашним. Их удовлетворенность тем, как они проводят время с детьми, основана на оценке выполнения своих функциональных обязанностей, а не совместного времяпрепровождения с ребенком. Такие родители меньше других привязаны к городу и ограничивают социальный опыт ребенка общением с близкими людьми.

*Typ 2 – родители из семей со взаимозаменяющими ролями.* Взаимодействие родителей с ребенком в семьях второго типа отличалось их взаимозаменяемостью в процессе выполнения функциональных обязанностей. В процессе анкетирования они отмечали, что разделяют свои обязанности с партнером. Предпочитаемые родителями формы совместного времяпрепровождения с ребенком не ограничивались собственно уходом – кормлением, укладыванием спать, купанием – и прогулками. Для них значимой формой взаимодействия явились детские игры, занятия и даже менее активные формы досуга (просмотр передач по телевизору, игры на компьютере). Они старались привлекать детей к выполнению домашней работы (помощь по дому). Расширяя круг социальных контактов ребенка, эти родители указали, что активно посещают вместе с ним места культурного отдыха (театр, цирк, музеи) и торговые центры. При этом так же, как и родители из семей с доминированием ролевой модели матери, они редко оставляют детей с другими родственниками или нянями. Интерпретируя полученные результаты, можно сказать, что родители из семей с партнерскими отношениями в большей степени, чем другие,



ориентированы на совместную деятельность в семье. По всей видимости, взаимно заменяя друг друга, они могут больше времени и внимания уделять ребенку, используя разные формы совместного времяпрепровождения, что отражается на их удовлетворенности условиями проживания в городе, оценке комфортности городской среды для детей. Эмпирически выделенный тип соответствует эгалитарной модели семьи, что согласуется с данными других авторов [9]. Конечно, такую выраженную ориентацию на совместную деятельность можно было бы объяснить формой занятости родителей, поскольку большинство из них работают дистанционно и вынуждены заменять друг друга для выполнения родительских обязанностей. Однако небольшие временные затраты на дорогу и длительное по времени присутствие дома не могут быть, по нашему мнению, значимым фактором предпочтаемых форм совместного времяпрепровождения с ребенком. Напомним, что в период локдауна в городе многие родители, наоборот, старались дистанцироваться от детей, жаловались на усталость от чрезмерно насыщенных контактов с ними [22, 23]. Можно лишь предположить, что высокий уровень удовлетворенности родителей из семей второго типа качеством совместного времяпрепровождения с детьми связан с их общей направленностью на совместную деятельность в семье. Кроме того, родители из этих семей отличаются более высоким уровнем (в сравнении с двумя другими типами семей) субъективного экономического статуса, что также позволяет им больше фиксировать внимание на общении с детьми, а не на поиске дополнительного заработка. Опираясь на данные наших ранних исследований [4], заметим, что дети, чьи родители больше склонны к совместной деятельности в семье, отличаются от сверстников более высоким уровнем принятия себя и позитивной оценкой отношений с окружающими, что указывает на их социально-психологическое благополучие. Таким образом, можно предположить, что в семьях данного типа удовлетворенность детей их социальными контактами в мегаполисе будет выше.

*Тип 3 – родители из семей с доминированием ролевой модели отца.* Представители семей третьего типа отличались дистанцированностью от ребенка. Данный тип родителей был представлен преимущественно работающими папами дошкольников. Их включенность в жизнь семьи характеризовалась, с одной стороны, принятием на себя обязанностей по финансовому и материальному обеспечению семьи, с

другой – переносом ответственности за уход и воспитание ребенка на другого родителя или родственников. Они в меньшей степени, чем родители из семей первого и второго типа, были направлены на взаимодействие с ребенком, отмечая, что лишь иногда кормят, укладывают спать и даже играют с ним. Свои предпочтения относительно пассивной формы проведения свободного времени («смотрим с детьми телевизор», «играем на компьютере», «лежим на диване») объясняли усталостью после работы (значительная часть из них работает онлайн). Однако активные формы совместного времяпрепровождения с детьми (походы в музей, театр, цирк), приобщение к труду в процессе совместного выполнения домашней работы, а также прогулки с ребенком эти родители предпочитают перекладывать на плечи партнера и родственников. По всей видимости, осознавая это, они ниже других оценили удовлетворенность общением со своими детьми, условиями проживания в городе, степенью комфортности среды. Семьи с таким распределением ролей определяются исследователями как традиционные [9]. Можно лишь предположить, что выявленные приоритеты данных родителей (работа более значима, чем совместная деятельность с ребенком) связаны с их неудовлетворенностью своим экономическим статусом. Напомним, что их оценки были самыми низкими среди всех трех групп респондентов.

### Заключение

Проведенное исследование показало, что условия жизни детей в мегаполисе различаются в зависимости от предпочтаемых их родителями форм совместного времяпрепровождения и типа ролевой модели семьи. Так, родители из семей с доминированием ролевой модели матери направлены на выполнение своих функциональных обязанностей по уходу за ребенком (кормление, сон, прогулки), но ограничивают его контакты в социальном пространстве мегаполиса. В семьях с доминированием ролевой модели отца родители перекладывают ответственность за воспитание, в том числе за социальный опыт ребенка, на партнера и родственников, иногда выполняя обязанности по уходу или играя с ребенком дома. Родители из семей с партнерскими отношениями отличаются предпочтением разнообразных форм совместного времяпрепровождения как дома, так и в мегаполисе. Посещая совместно с ребенком цирк, музеи, театры, торговые центры,



они тем самым расширяют опыт социального взаимодействия ребенка с другими жителями города. В семьях такого типа, по нашему мнению, создаются более комфортные условия для социально-психологического благополучия детей в мегаполисе, которое рассматривается нами как одно из проявлений их субъективного благополучия.

По мнению урбанологов, проблема психологического и социально-психологического благополучия детей в мегаполисе связана с обеспечением автономности социальных связей ребенка, с проявлением им самостоятельности в процессе овладения пространством городской среды [24–26]. Практические психологи и педагоги в решении данной проблемы ориентируются на создание технологий психологической поддержки детей, приобщая их самих к созданию комфортной для жизни городской среды [27, 28]. Результаты выполненного нами исследования указывают на необходимость разработки городских программ по совместному времяпрепровождению родителей с детьми, которые будут востребованы разными категориями семей.

## Библиографический список

1. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь // Логос. 2002. № 3 (34). URL: [https://www.hse.ru/data/2018/09/07/1155200918/Зиммель\\_Большие\\_города.pdf](https://www.hse.ru/data/2018/09/07/1155200918/Зиммель_Большие_города.pdf) (дата обращения: 9.06.2022).
2. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб. : Питер. 2008. 400 с.
3. Дробышева Т. В., Войтенко М. Ю. Социально-психологическое благополучие детей в условиях мегаполиса: методологические основы исследования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 1. С. 21–25. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2015-4-1-21-25>
4. Дробышева Т. В., Войтенко М. Ю. Факторы социально-психологического благополучия личности в мегаполисе: представления детей о городе проживания // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2, № 1 (5). С. 169–189.
5. Goswami H. Social Relationships and Children's Subjective Well-Being // Social Indicators Research. 2012. Vol. 107, iss. 3. P. 575–588. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9864-z>
6. Leto I. V., Loginova S. V., Varshal A., Slobodskaya H. R. Interactions between family environment and personality in the prediction of child life satisfaction // Child Indicators Research. 2021. Vol. 14, iss. 1. P. 1345–1363. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09798-6>
7. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. М. : Изд-во «Институт психологии РАН». 2005. 640 с.
8. Левкович В. П. Роль родительской семьи во взаимоотношениях молодых супружес // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 3. С. 41–47.
9. Андреева Т. В. Семья в современной России: структурные и функциональные особенности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. 2006. № 2. С. 80–87.
10. Зайкова С. А. К вопросу типологии современной семьи // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 701. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7806> (дата обращения: 10.05.2022).
11. Верещагина А. В. Типологическая характеристика семьи в современном российском обществе // Вестник института истории, археологии и этнографии. 2012. Т. 8, № 2. С. 79–91. <https://doi.org/10.32653/CH8279-91>
12. Иванова Е. В. Эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста и жизнестойкость родителей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 96–103. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-1-96-103>
13. Lawler M. J., Newland L. A., Giger J. T., Roh S., Broekvelt B. L. Ecological, relationship-based model of children's subjective well-being: Perspectives of 10-year-old children in the United States and 10 other countries // Child Indicators Research. 2017. Vol. 10, iss. 1. P. 1–18. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9376-0>
14. Konca A. S., Tantekin Erden F. Young children's social interactions with parents during digital activities at home // Child Indicators Research. 2021. Vol. 14, iss. 4. P. 1365–1385. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09800-1>
15. Vaz de Macêdo C. M., Gil M., Wachholz Strelhow M. R. Urban mobility and subjective well-being among Brazilian children // Child Indicators Research. 2022. Vol. 15, iss. 2. P. 467–485. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09888-z>
16. Вялых Н. А. Трансформация института семьи в российском обществе: социальные противоречия и социологические иллюзии // Векторы благополучия: экономика и социум. 2021. № 2 (41). С. 125–138. [https://doi.org/10.18799/26584956/2021/2\(41\)/1061](https://doi.org/10.18799/26584956/2021/2(41)/1061)
17. Евграфова Ю. А. Ролевая структура в молодой супружеской паре // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2019. Т. 9, вып. 4. С. 411–423. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2019.407>
18. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М. : Класс, 2000. 203 с.
19. Клецина И. С. Гендерный подход в психологических исследованиях современных семейных отношений // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Психология. 2011. Т. 5, № 4. С. 107–119.



20. Edlund J., Öun I. Who should work and who should care? Attitudes towards the desirable division of labour between mothers and fathers in five European countries // *Acta Sociologica*. 2016. Vol. 59, iss. 2. P. 151–169. <https://doi.org/10.1177/0001699316631024>
21. Lalli M. Urban-related identity: Theory, measurement, and empirical findings // *Journal of Environmental Psychology*. 1992. Vol. 12, iss. 4. P. 285–303. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80078-7](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80078-7)
22. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара : Бахрах-М, 2001. 128 с.
23. Лукашин Ю. В., Черняева Т. Н. Риски социализации детей и подростков в условиях выраженной самоизоляции (в период пандемии коронавируса) // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 9. С. 111–118. <https://doi.org/10.24158/spp.2021.9.18>
24. Опекина Т. П., Шипова Н. С. Семья в период самоизоляции: стрессы, риски и возможности совладания // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 121–128. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-121-128>
25. Дети в городе. Глобальные и локальные инициативы создания среды для детей в мегаполисе. Moscow Urban Forum 2021. URL: <https://mosurbanforum.ru/business-program/2021/deti-v-gorode-globalnye-i-lokalnye-initiativy-sozdaniya-sredy-dlya-detey-v-megapolise/> (дата обращения: 01.02.2022).
26. Иванов Д. О., Орел В. И. Современные особенности здоровья детей мегаполиса // Медицина и организация здравоохранения. 2016. Т. 1, № 1. С. 7–11.
27. Ракитина Н. Э. Доброжелательность городской среды к детям: социологический анализ: дис. ... канд. социол. наук. Хабаровск, 2017. 184 с.
28. Лебедева Е. В., Купряшкина Е. А., Ракитина Н. Э. Дети и город: на пути к соучаствующему проектированию // Комплексные исследования детства. 2019. Т. 1, № 3. С. 189–199. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2019-1-3-189-199>
29. Козлов В. А., Филиппова А. Г. Участие детей в решении городских вопросов: анализ зарубежного опыта (на примере европейских стран и Австралии) // Комплексные исследования детства. 2020. Т. 2, № 3. С. 141–151. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2020-2-3-141-151>
3. Drobysheva T. V., Voytenko M. Yu. Socio-psychological well-being of children in megapolis: methodological foundations of research, *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015, vol. 4, iss.1, pp. 21–25 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2015-4-1-21-25>
4. Drobysheva T. V., Voytenko M. Yu. The factors of socio-psychological well-being in the megapolis: The children's representation about city of the living. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*, 2017, vol. 2, no. 1 (5), pp. 169–189 (in Russian).
5. Goswami H. Social Relationships and Children's Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, 2012, vol. 107, iss. 3, pp. 575–588. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9864-z>
6. Leto I. V., Loginova S. V., Varshal A., Slobodskaya H. R. Interactions between family environment and personality in the prediction of child life satisfaction, *Child Indicators Research*, 2021, vol. 14, iss. 1, pp. 1345–1363. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09798-6>
7. Zhuravlev A. L. *Psichologiya sovmestnoy deyatel'nosti* [Psychology of Joint Activities]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2005. 640 p. (in Russian).
8. Levkovich V. P. The role of parental family in interrelation of newly married couples. *Psychological Journal*, 2008, vol. 29, no. 3, pp. 41–47 (in Russian).
9. Andreeva T. V. Family in modern Russia: Structural and functional features. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 6. Filosofiya, Politologiya, Sotsiologiya, Psichologiya, Pravo, Mezhdunarodnye otnosheniya*, 2006, no. 2, pp. 80–87 (in Russian).
10. Zaykova S. A. On the question about typology of modern family. *Modern Problems of Science and Education*, 2012, no. 6, pp. 701. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7806> (accessed 10 May 2022) (in Russian).
11. Vereshchagina A. V. Typological characteristics of the family in modern Russian society. *Herald of the Institute of History, Archaeology and Ethnography*, 2012, vol. 8, no. 2, pp. 79–91 (in Russian). <https://doi.org/10.32653/CH8279-91>
12. Ivanova Ye. V. The emotional well-being of preschool children and parental resilience. *Vestnik Kostroma State Universite. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, vol. 26, no. 1, pp. 96–103 (in Russian). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-1-96-103>
13. Lawler M. J., Newland L. A., Giger J. T., Roh S., Brockevelt B. L. Ecological, relationship-based model of children's subjective well-being: Perspectives of 10-year-old children in the United States and 10 other countries. *Child Indicators Research*, 2017, vol. 10, iss. 1, pp. 1–18. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9376-0>
14. Konca A. S., Tantekin Erden F. Young children's social interactions with parents during digital activities at home. *Child Indicators Research*, 2021, vol. 14, iss. 4, pp. 1365–1385. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09800-1>

## References

1. Zimmel' G. Big Cities and Spiritual Life. *Logos*, 2002, no. 3 (34). Available at: [https://www.hse.ru/data/2018/09/07/1155200918/Zimmel'\\_Bol'shie\\_goroda.pdf](https://www.hse.ru/data/2018/09/07/1155200918/Zimmel'_Bol'shie_goroda.pdf) (accessed 09 June 2022) (in Russian).
2. Nartova-Bochaver S. K. *Chelovek suverennyi: psihologicheskoe issledovanie sub"ekta v ego bytii* [Sovereign Person: Psychological Study of the Subject in His Being]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 400 p. (in Russian).



15. Vaz de Macêdo C. M., Gil M., Wachholz Strelhow M. R. Urban mobility and subjective well-being among Brazilian children. *Child Indicators Research*, 2022, vol. 15, iss. 2, pp. 467–485. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09888-z>
16. Vyalyh N. A. Family institute transformation in Russian society: Social contradictions and sociological illusions. *Journal of Wellbeing Technologies*, 2021, no. 2 (41), pp. 125–138 (in Russian). [https://doi.org/10.18799/26584956/2021/2\(41\)/1061](https://doi.org/10.18799/26584956/2021/2(41)/1061)
17. Evgrafova Yu. A. Role structure in a young married couple. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 2019, iss. 4, pp. 411–423 (in Russian). <https://doi.org/10.21638/spbu16.2019.407>
18. Aleshina Yu. E. *Individual'noe i semeynoe psichologicheskoe konsul'tirovanie* [Individual and Family Psychological Counseling]. Moscow, Klass Publ., 2000. 203 p. (in Russian).
19. Kletsina I. S. Gender approach in psychological research of modern family relations. *Pushkin Leningrad State University Journal. Psychology*, 2011, vol. 5, no. 4, pp. 107–119 (in Russian).
20. Edlund J., Öun I. Who should work and who should care? Attitudes towards the desirable division of labour between mothers and fathers in five European countries. *Acta Sociologica*, 2016, vol. 59, iss. 2, pp. 151–169. <https://doi.org/10.1177/0001699316631024>
21. Lalli M. Urban-related identity: Theory, measurement, and empirical findings. *Journal of Environmental Psychology*, 1992, vol. 12, iss. 4, pp. 285–303. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80078-7](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80078-7)
22. Fantalova E. B. *Diagnostika i psikhoterapiya vnutrennego konflikta* [Diagnostics and Psychotherapy of Internal Conflict]. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2001. 128 p. (in Russian).
23. Lukashin Yu. V., Chernyaeva T. N. Risks of socialization of children and adolescents in conditions of forced self-isolation (during the coronavirus pandemic). *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2021, no. 9, pp. 111–118 (in Russian). <https://doi.org/10.24158/spp.2021.9.18>
24. Opekina T. P., Shipova N. S. Family in lockdown: stress, risks and coping opportunities. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, vol. 26, no. 3, pp. 121–128 (in Russian). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-121-128>
25. Kids in the City. Global and Local Initiatives for a Child-friendly Megacity. Moscow Urban Forum 2021. Available at: <https://mosurbanforum.ru/business-program/2021/deti-v-gorode-globalnye-i-lokalnye-initiativy-sozdaniya-sredy-dlya-detey-v-megapolis/> (accessed 01 February 2022).
26. Ivanov D. O., Orel V. I. The modern features of health of children of the metropolis. *Medicine and Health Care Organization*, 2016, vol. 1, no. 1, pp. 6–11 (in Russian).
27. Rakitina N. E. The friendliness of the urban environment for children: A sociological analysis. Diss. Cand. Sci. (Sociol.). Khabarovsk, 2017. 184 p. (in Russian).
28. Lebedeva E. V., Kupryashkina E. A., Rakitina N. E. Children and city: On the way to co-participating design. *Comprehensive Child Studies*, 2019, vol. 1, no. 3, pp. 189–199 (in Russian). <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2019-1-3-189-199>
29. Kozlov V. A., Filipova A. G. Children's engagement in urban issues: Foreign experience analysis (European and Australian case studies). *Comprehensive Child Studies*, 2020, vol. 2, no. 3, pp. 141–151 (in Russian). <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2020-2-3-141-151>

Поступила в редакцию 13.05.2022; одобрена после рецензирования 10.06.2022; принята к публикации 13.06.2022  
The article was submitted 13.05.2022; approved after reviewing 10.06.2022; accepted for publication 13.06.2022

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 243–253  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 243–253*  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-243-253>

Научная статья  
УДК 316.64

## Перфекционистская самопрезентация и альтруистические установки в период взрослоти



Е. А. Трухан<sup>✉</sup>, О. Н. Савчук

Белорусский государственный университет, Республика Беларусь, 220030, г. Минск, пр. Независимости, д. 4

Трухан Елена Антоновна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и медицинской психологии, [elenapsybsu@gmail.com](mailto:elenapsybsu@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5569-1027>

Савчук Ольга Николаевна, независимый исследователь, [savchuk\\_olechka@mail.ru](mailto:savchuk_olechka@mail.ru)

**Аннотация.** Проблема эффективной тактики самопрезентации личности в различных ситуациях социального взаимодействия приобретает все большую значимость. Феномен перфекционизма как стремление человека к совершенству, к исключительным достижениям и восхищению со стороны окружающих становится все более распространенным как в профессиональной, так и личной сфере. Цель: выявление взаимосвязи перфекционистской самопрезентации с альтруистическими установками в разные периоды взрослоти. Предположительно наличие половозрастных особенностей и взаимосвязей перфекционистской самопрезентации и альтруистических установок в период взрослоти. Выборку исследования составили 90 респондентов (мужчины и женщины) в возрасте от 20 до 75 лет (г. Минск). Сравнивались три периода взрослоти – ранняя (20–40 лет), средняя (40–60 лет) и поздняя (свыше 60 лет). Для диагностики перфекционистской самопрезентации использовался русскоязычный вариант Perfectionistic Self-Presentation Scale П. Хьюитта (адаптация А. А. Золотаревой), для определения степени выраженности альтруистических установок – методика диагностики социально-психологических установок личности (О. Ф. Потёмкина). Получены данные о половозрастных особенностях и взаимосвязи перфекционистской самопрезентации и альтруистических установок в период взрослоти. Посредством альтруистических поступков мужчины стремятся создать образ совершенного человека, демонстрировать социально желательное поведение (альtruизм как вторичная выгода и инструмент саморекламы). С возрастом уровень перфекционистской самопрезентации снижается, а степень выраженности альтруистических установок повышается, проявляясь в наибольшей степени в период поздней взрослоти. Эмпирически доказано наличие взаимосвязи перфекционистской самопрезентации с альтруистическими установками в период поздней взрослоти (готовность действовать другим во благо, покровительствовать людям, которые страдают или испытывают трудности, связана со стремлением к восхищению и одобрению со стороны окружающих). Показано, что межличностное взаимодействие регулируется как сопереживанием, так и имиджевыми и репутационными целями, а альтруизм является одной из тактик управления впечатлением. Забота о своей репутации, общественном мнении и имидже – важные причины благотворительности и просоциального поведения.

**Ключевые слова:** перфекционизм, перфекционистская самопрезентация, альтруизм, социальные установки, взрослоть

**Информация о вкладе каждого автора.** Е. А. Трухан – методология и дизайн исследования, анализ и интерпретация полученных данных, написание текста статьи; О. Н. Савчук – дизайн и организация исследования, сбор и обработка данных, описание процедуры и результатов в тексте статьи.

**Для цитирования:** Трухан Е. А., Савчук О. Н. Перфекционистская самопрезентация и альтруистические установки в период взрослоти // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 243–253. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-243-253>

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

Article

Perfectionist self-presentation and altruistic attitudes during adulthood

Е. А. Truhan<sup>✉</sup>, О. Н. Savchuk

Belarusian State University, 4 Niezaležnasci Ave., Minsk 220030, Belarus

Elena A. Truhan, [elenapsybsu@gmail.com](mailto:elenapsybsu@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5569-1027>

Olga N. Savchuk, [savchuk\\_olechka@mail.ru](mailto:savchuk_olechka@mail.ru)

**Abstract.** The problem of effective tactics of personal self-presentation in various situations of social interaction is becoming increasingly important. The phenomenon of perfectionism as a person's desire for perfection, exceptional achievements and admiration from others, is becoming increasingly common both in professional and personal spheres. **Objective:** to identify the relationship between perfectionist self-presentation and altruistic attitudes in different periods of adulthood. It is *hypothesized* that there are gender and age characteristics and the interrelationships of perfectionist self-presentation and altruistic attitudes during adulthood. The study sample consisted of 90 respondents (men and women)



aged 20 to 75 years (Minsk). Three periods of adulthood were compared: early (20-40 years), middle (40-60 years) and late (over 60 years). To diagnose perfectionist self-presentation, the Russian-language version of P. Hewitt's Perfectionist Self-Presentation Scale was used (adaptation by A. A. Zolotareva); to determine the manifestation of altruistic attitudes, the methodology for diagnosing socio-psychological attitudes of the individual (O. F. Potemkin) was used. The authors obtained the data on gender and age characteristics and interrelations of perfectionist self-presentation and altruistic attitudes during adulthood. Through altruistic actions, men strive to create an image of a perfect person, demonstrate socially desirable behavior (altruism as a secondary benefit and a tool for self-promotion). With age, the level of perfectionist self-presentation decreases, and the manifestation of altruistic attitudes increases, reaching its peak in late adulthood. Empirically, the authors proved the existence of a relationship between perfectionist self-presentation and altruistic attitudes during late adulthood (the willingness to act for the benefit of others, to patronize people who suffer or experience difficulties, is associated with the desire to receive admiration and approval from others). Interpersonal interaction is shown to be regulated by empathy as well as by image and reputation goals, and altruism is one of the tactics of impression management. Taking care of one's reputation, public opinion, and image are important reasons for benevolence and prosocial behavior.

**Keywords:** perfectionism, perfectionist self-presentation, altruism, social attitudes, adulthood

**Information on the authors' contribution.** Elena A. Truhan came up with the methodology and design of the study, conducted analysis and interpretation of the obtained data, wrote the text of the article; Olga N. Savchuk contributed to the design and organization of the study, collected and processed the data, described the procedure and results.

**For citation:** Truhan E. A., Savchuk O. N. Perfectionist self-presentation and altruistic attitudes during adulthood. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 243–253 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-243-253>

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

## Введение

Высокие стандарты и требования, которые предъявляет к личности современное общество, формируют ценности достижения успеха и исключительных результатов как в профессиональной, так и личной сфере. Все большую значимость приобретают вопросы эффективной тактики самопрезентации личности в различных ситуациях социального взаимодействия [1–3]. В связи с этим феномен перфекционизма (от лат. *perfectio* – совершенство) как стремление человека к совершенству, гипертрофированная значимость достижений и восхищения со стороны окружающих, предъявление к себе и окружающим завышенных требований и нереалистичных стандартов становится все более распространенным и актуальным при взаимодействии в социуме и профессиональной самореализации [4–8].

Существует разное представление о перфекционистских чертах и тенденциях личности, однако наиболее ярко перфекционизм проявляется в феномене *перфекционистской самопрезентации* – стремлении личности казаться совершенной.

Понятие перфекционистской самопрезентации было предложено для обозначения экспрессивного аспекта перфекционизма и в самом широком смысле означает стремление к демонстрации совершенства в публичных ситуациях. Перфекционистская самопрезентация относится к неадаптивным, защитным формам самопрезентации и часто изучается в клиническом контексте – в связи с образом тела и пищевыми расстройствами, увлечением пластической хи-

рургией, навыками решения социальных проблем и депрессивными симптомами, ненадежной привязанностью и социальной разобщенностью, а также с некоторыми другими социально обусловленными характеристиками [8–10].

Перфекционизм и перфекционистская самопрезентация могут быть связаны не только с дезадаптивными, но и со вполне адаптивными свойствами личности, когда человек стремится к совершенствованию своей работы и ее результатов, вследствие чего достигает заслуженного успеха и восхищения. Сложности начинаются тогда, когда качество работы предполагает чрезмерно высокие стандарты, при которых невозможно испытывать удовлетворение от ее результатов.

В повседневной жизни проявления альтруистичного поведения (от лат. *alter* – другой) встречаются достаточно часто, например родительская опека и сиблиинговая поддержка, воспитание и забота, наставничество и врачевание, меценатство и волонтерство, благотворительность и др.

Под альтруистической установкой понимается готовность бескорыстно помогать другим, действовать во благо других без ожидания вознаграждения. Термин «альtruизм» был предложен французским философом О. Контом для обозначения принципа «живи для других», противоположного эгоистическому принципу «жить для себя» (антитеза эгоизма). Философ называл альтруизм социальным инстинктом и считал, что моральная гармония достигается путем подчинения всех эгоистических инстинктов чувствам, которые относятся к обществу [11].

Альтруизм рассматривается как необходимое условие коллективизма и сотрудничества, способствующее сохранению индивидуальной целостности и жизнеспособности социума («Помоги другому – и добро к тебе вернется») [12–21]. Концепция эффективного альтруизма апеллирует к объективным фактам и доказательствам для выбора наилучших инициатив с целью достижения максимального прироста социального блага, на которые разумнее всего тратить силы и прочие ресурсы [22]. Вторичные выгоды от поступков, которые выглядят как альтруистические, могут предполагать заботу о своей репутации и карьере (получение трудового опыта, новые социальные связи, перспектива получения работы), расширение круга общения, приобретение новых навыков, желание повысить коммуникативную компетентность, стать членом группы, получить одобрение и уважение со стороны других и др. [12, 16].

Психоаналитические концепции альтруизма рассматривают его как механизм, защищающий слабое Эго личности и снижающий невротическую тревожность, чувство вины или стыда. «Избыточный» альтруизм может быть реактивным образованием или скрытой формой агрессии [21]. Во фрейдовской трактовке альтруистические побуждения причисляются к невротической компенсации вытесненных влечений эгоистической направленности. Действуя как альтруист, человек внешне показывает свою гуманность, участие в судьбе других. Истинная же природа его альтруистических поступков – потребность держать под контролем все происходящее, чтобы никто не смог нанести вред его собственному Эго. Он начинает навязывать свою помощь и участие в каждом вопросе, влезать в чужие дела, объясняя свои намерения чувством долга, заботы и ответственности за близкого человека [23].

Современные исследования показывают, что альтруистическое поведение выполняет посредническую роль между позитивным перфекционизмом и психическим здоровьем [24].

Цель исследования, представленного в данной статье, заключается в выявлении взаимосвязи перфекционистской самопрезентации с альтруистическими установками в разные периоды взрослости.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о существовании половозрастных особенностей и взаимосвязи перфекционистской самопрезентации и альтруистических установок в период взрослости.

## Материалы

**Участники.** Выборку исследования составили 90 респондентов в возрасте от 20 до 75 лет, из них 30 мужчин и 60 женщин. В данном исследо-

вании сравнивались три периода взрослости (по Майерсу) – ранняя, средняя и поздняя. Период ранней взрослости – 20–40 лет (30 человек), средняя взрослость 40–60 лет (30 человек), поздняя взрослость – старше 60 лет (30 человек). Средний возраст респондентов первой возрастной группы 27 лет, второй – 45 лет, третьей – 65 лет.

**Методики.** Для диагностики перфекционистской самопрезентации использовался русскоязычный вариант шкалы PSPS (Perfectionistic Self-Presentation Scale) П. Хьюитта [25] (адаптация А. А. Золотаревой [26]), а для определения степени выраженности альтруистических установок – методика диагностики социально-психологических установок личности (О. Ф. Потёмкина) (80 вопросов о том, что является для индивида ключевым в системе его ценностей – альтруизм или эгоизм, процесс или результат, свобода или власть, труд или деньги) [27]. Шкала PSPS основана на описаниях нарциссического (стремление к получению восхищения и уважения со стороны других путем демонстрации им своих наиболее сильных качеств и достоинств) и невротического (стремление получить принятие и одобрение других с помощью сокрытия собственных недостатков) перфекционизма в концепции Б. Сороцкина [28], а также концепции самопрезентационных тактик Э. Хиггинса [29], М. Лири [3], Д. Рота, Р. Харриса и Ч. Снайдера [2] (существование двух принципиально различающихся самопрезентационных тактик – демонстрации желательных качеств с помощью предъявления наиболее положительных сторон натуры и дезавуирования нежелательных качеств путем утаивания или искоренения негативных черт). Шкала PSPS раскрывает три грани перфекционистской самопрезентации: «Демонстрация совершенства» призвана диагностировать тактику саморекламы, а «Поведенческое непроявление несовершенства» и «Вербальное непроявление несовершенства» – тактику минимизации публичного показа недостатков и ухода.

**Методы.** Первичные данные исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики – описательной статистики, сравнительного анализа (непараметрический U-критерий Манна – Уитни), корреляционного анализа (непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Статистическая обработка осуществлялась с помощью пакета MS Excel и программы обработки статистических данных IBM SPSS (версия 23).

## Результаты и их обсуждение

В ходе исследования были получены эмпирические данные, из которых следует, что у всей выборки респондентов самой выраженной явля-



ется самопрезентационная тактика поведенческого непроявления несовершенства (39 баллов), т. е. стремление избегать социальных ситуаций, в которых поведение может попасть в центр внимания. Меньше всего выражено вербальное непроявление несовершенства (25 баллов), или избегание ситуаций, в которых недостатки могут стать мишенью для общественного обсуждения.

У всех респондентов наиболее выражены оказались такие социально-психологические установки, как «Результат» (5,9 балла), «Процесс» (5,8 балла), «Альтруизм» (5,6 балла), «Свобода» (5,6 балла). Это свидетельствует, что у респондентов соразмерны установки как на конечный результат, так и на сам процесс, на-

ближаются стремление добровольно помогать другим, а также нетерпимость к ограничениям и готовность отстаивать свою независимость. Установки «Эгоизм» (3,8 балла), «Власть» (3,1 балла) и «Деньги» (3,3 балла) не являются ключевыми и проявляются в наименьшей степени.

Проведенный корреляционный анализ (непараметрическая ранговая корреляция по Спирмену) между показателями перфекционистской самопрезентации и социально-психологическими установками респондентов выявил значимую положительную связь перфекционистской самопрезентации (общий показатель) с такими установками, как «Процесс» ( $p = 0,001$ ), «Альтруизм» ( $p = 0,024$ ), «Деньги» ( $p < 0,001$ ) (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Взаимосвязь перфекционистской самопрезентации с социально-психологическими установками у всей выборки (N = 90)**  
**The relationship of perfectionist self-presentation and socio-psychological attitudes in the entire sample (N = 90)**

Шкала	Процесс	Альтруизм	Деньги
	коэффициент корреляции $r$ / уровень значимости $p$		
Демонстрация совершенства	<b>0,333** 0,001</b>	<b>0,317** 0,002</b>	<b>0,440** &lt; 0,001</b>
Поведенческое непроявление несовершенства	<b>0,316** 0,002</b>	0,081 0,449	<b>0,268* 0,011</b>
Вербальное непроявление несовершенства	0,107 0,315	0,102 0,338	0,123 0,249
Перфекционистская самопрезентация (общий показатель)	<b>0,347** 0,001</b>	<b>0,238* 0,024</b>	<b>0,378** &lt; 0,001</b>

Примечание. \* – корреляция значима на уровне 0,05; \*\* – корреляция значима на уровне 0,01. Полужирным выделены статистически значимые корреляции.

Note. \* – correlation is significant at 0,05; \*\* – correlation is significant at 0,01. Bold indicates statistically significant correlations.

Полученные данные на статистически значимом уровне подтверждают гипотезу о том, что существует положительная связь между перфекционистской самопрезентацией и альтруистическими установками. Однако при детальном рассмотрении взаимосвязь обнаружена только по первой шкале «Демонстрация совершенства» ( $p = 0,002$ ). Это дает основание полагать, что люди готовы действовать во благо других, не ожидая вознаграждения (альtruистическое поведение), когда хотят создать образ идеального человека, т. е. эти действия носят скорее демонстративный характер («совершенство напоказ»). В своих попытках облагодетельствовать других они действуют демонстративно, так как самолюбование и самореклама являются причиной таких поступков. Альтруизм, отмечает М. И. Ясин, направлен на улучшение состояния другого без обязательного требования приносить в жертву личную выгоду [12].

Корреляция шкал «Демонстрация совершенства» и «Поведенческое непроявление несовер-

шенства» с установками «Процесс» и «Деньги» свидетельствует о том, что чем выше уровень перфекционистской самопрезентации как в демонстрации желательных качеств, так и в дезавуировании нежелательного поведения, тем выше у респондентов стремление и к увеличению своего благосостояния, и к интересной, увлекательной деятельности. Они мало задумываются о конечной цели своей деятельности, и если сам процесс стал неинтересным, рутинным, могут его вообще прервать или завершить с опозданием.

В исследовании принимали участие мужчины и женщины из разных возрастных групп. В литературе указывается, что в ситуациях, представляющих угрозу для жизни, альтруизм чаще проявляют мужчины, но в обыденной жизни, когда требуется терпение и время, женщины оказываются более сострадательными и чаще помогают другим [30]. Мужчины, которые внимательно отслеживают реакции окружающих и рефлексируют собственные действия, чаще

используют самопрезентационную стратегию «аттрактивное поведение» и такие тактики самопрезентации, как «желание понравиться», «преувеличение своих достижений» и «пример для подражания», направленные на создание благоприятного впечатления у объекта самопрезентации и осознанно используемые в процессе общения [1].

С помощью критерия Манна – Уитни не было выявлено различий в показателях перфекционистской самопрезентации и альтруизма в зависимости от пола и периода взрослоти. Половые различия были выявлены только для установки «Власть» ( $p = 0,038$ ), т. е. мужчинам в большей степени важно чувствовать контроль над другими людьми, оказывать влияние на свое окружение.

ние, что вполне соответствует гендерным стереотипам и традиционным полоролевым моделям.

Проведенный корреляционный анализ не выявил взаимосвязи между показателями перфекционистской самопрезентации и альтруистическими установками у женщин. Статистически значимые корреляции обнаружены у показателей перфекционистской самопрезентации только со шкалами «Процесс» ( $p = 0,006$ ) и «Деньги» ( $p = 0,002$ ). Это свидетельствует о том, что чем выше у женщин уровень перфекционистской самопрезентации как в перфекционистском самоизъявлении, так и в сокрытии нежелательного поведения, тем выше у них стремление как к увеличению своего благосостояния, так и к выполнению интересной работы (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Взаимосвязь перфекционистской самопрезентации и социально-психологических установок у женщин (N = 60)**  
**Relationship of perfectionist self-presentation and socio-psychological attitudes in women (N = 60)**

Шкалы	Процесс	Альтруизм	Деньги
	коэффициент корреляции $r$ / уровень значимости $p$		
Демонстрация совершенства	<b>0,306*</b> <b>0,017</b>	0,217 0,096	<b>0,352**</b> <b>0,006</b>
Поведенческое непроявление несовершенства	<b>0,262*</b> <b>0,043</b>	0,062 0,637	<b>0,308*</b> <b>0,017</b>
Вербальное непроявление несовершенства	0,118 0,37	0,13 0,321	0,14 0,286
Перфекционистская самопрезентация (общий показатель)	<b>0,354**</b> <b>0,006</b>	0,186 0,154	<b>0,401**</b> <b>0,002</b>

Примечание. \* – корреляция значима на уровне 0,05; \*\* – корреляция значима на уровне 0,01. Полужирным выделены статистически значимые корреляции.

Note. \* – correlation is significant at 0,05; \*\* – correlation is significant at 0,01. Bold indicates statistically significant correlations.

В группе мужчин была выявлена статистически значимая корреляция между шкалами «Демонстрация совершенства» и «Альтруизм» ( $p = 0,013$ ), что означает вполне прагматичное стремление мужчин посредством альтруистических поступков создавать образ безупречного человека, демонстрировать социально одобряемое поведение (альtruизм как вторичная выгода, как инструмент саморекламы). Как и у группы женщин, у группы мужчин обнаружена взаимосвязь шкалы «Демонстрация совершенства» с установками «Процесс» ( $p = 0,052$ ) и «Деньги» ( $p < 0,001$ ). Это показывает, что и у мужчин чем выше уровень перфекционистской самопрезентации как в позитивной самопрезентационной тактике, так и в поведенческой тактике ухода, тем выше у них стремление одновременно и к преумножению своего благосостояния, и к выполнению увлекательной работы (табл. 3).

В данном исследовании сравнивались три периода взрослоти, ранняя, средняя и поздняя, и в каждый из периодов были выявлены свои особенности.

Общий уровень перфекционистской самопрезентации в период ранней взрослоти равен 116 баллам, в период средней взрослоти – 114 и в период поздней взрослоти достигает значения 100 баллов, т. е. постепенно снижается. Исследование стратегий и тактики самопрезентации О. А. Пикулёвой показало, что чем старше женщина, тем реже она подчеркивает значимость своих достижений, говорит о своих успехах и достоинствах [1].

Степень выраженности альтруистических установок у респондентов возрастает с периода ранней взрослоти до поздней взрослоти и составляет 4,8 – 5,2 – 6,8 балла соответственно (рисунок). В схожем исследовании А. И. Вишнякова, было выявлено, что выше всего значения по параметру установки на деньги у испытуемых в возрасте 26–40 (средняя взрослоть), установки на процесс – у испытуемых в возрасте 41–55 (поздняя взрослоть), установки на альтруизм у испытуемых в возрасте 55–65 (предпенсионный возраст) [31].



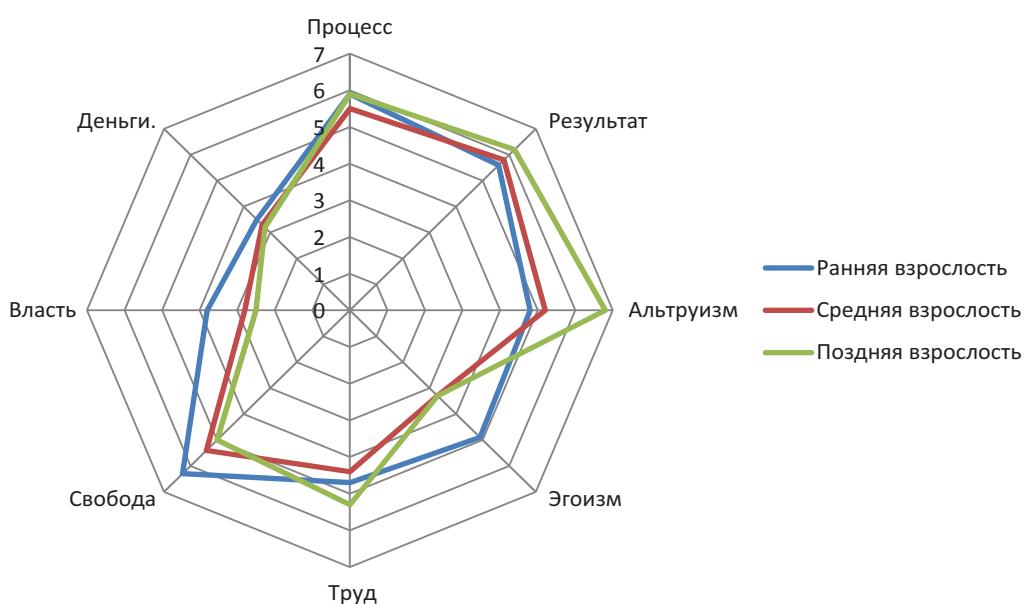
Таблица 3 / Table 3

**Взаимосвязь перфекционистской самопрезентации и социально-психологических установок у мужчин (N = 30)**  
**Relationship of perfectionist self-presentation and socio-psychological attitudes in men (N = 30)**

Шкалы	Процесс	Альтруизм	Деньги
	коэффициент корреляции $r$ / уровень значимости $p$		
Демонстрация совершенства	<b>0,358</b> <b>0,052</b>	<b>0,450*</b> <b>0,013</b>	<b>0,663**</b> <b>&lt; 0,001</b>
Поведенческое непроявление несовершенства	0,349 0,059	0,173 0,359	0,214 0,256
Вербальное непроявление несовершенства	0,11 0,564	0,09 0,637	0,023 0,903
Перфекционистская самопрезентация (общий показатель)	0,322 0,083	0,079 0,68	0,334 0,071

Примечание. \* – корреляция значима на уровне 0,05; \*\* – корреляция значима на уровне 0,01. Полужирным выделены статистически значимые корреляции.

Note. \* – correlation is significant at 0,05; \*\* – correlation is significant at 0,01. Bold indicates statistically significant correlations.



Социально-психологические установки в разные периоды взрослости (цвет online)  
Socio-psychological attitudes in different periods of adulthood (color online)

Сравнивая выраженность перфекционистской самопрезентации и альтруистических установок в разные периоды взрослости, можно сделать вывод, что с возрастом уровень перфекционистской самопрезентации снижается, а уровень альтруистических установок возрастает и в наибольшей степени проявляется в период поздней взрослости. Метаанализ 16 исследований, оценивающих альтруизм у молодых и пожилых людей ( $N = 1581$ ), выявил возрастную разницу в проявлении альтруизма (пожилым людям он свойствен больше, чем молодым). Демографические факторы (доходы, образование, распределение по полу) не оказывают существенного влияния на этот эффект [32]. В целом теории долголетия постулируют,

что альтруистические тенденции с возрастом усиливаются, но механизмы и модераторы возрастных различий в альтруизме изучены мало.

В период ранней взрослости не было обнаружено корреляций перфекционистской самопрезентации с альтруизмом (табл. 4). Показатели перфекционистской самопрезентации коррелируют только со шкалой «Процесс». Это означает, что в период ранней взрослости человеку с выраженной перфекционистской самопрезентацией (как в демонстрации желательных качеств, так и в избегающем стиле поведения) важно, чтобы само занятие было интересным, и если сам процесс становится неинтересным, он может и вовсе его забросить.

Таблица 4 / Table 4

**Взаимосвязь перфекционистской самопрезентации и социально-психологических установок  
в период ранней взрослости (N = 30)**  
**Relationship of perfectionist self-presentation and socio-psychological attitudes in early adulthood (N = 30)**

Шкалы	Процесс	Альтруизм
	коэффициент корреляции r / уровень значимости p	
Демонстрация совершенства	<b>0,368*</b> <b>0,046</b>	0,165 0,383
Поведенческое непроявление несовершенства	<b>0,402*</b> <b>0,028</b>	0 1
Вербальное непроявление несовершенства	0,099 0,603	-0,045 0,812
Перфекционистская самопрезентация (общий показатель)	<b>0,358</b> <b>0,052</b>	0,025 0,894

Примечание. \* – корреляция значима на уровне 0,05. Полужирным выделены статистически значимые корреляции.  
Note. \* – correlation is significant at 0,05. Bold indicates statistically significant correlations.

В период средней взрослости также не выявлены корреляции перфекционистской самопрезентации с альтруизмом (табл. 5), однако обнаружены положительные корреляции показателей перфекционистской самопрезентации со шкалой «Деньги». Это означает, что в период средней взрослости чем выше уровень перфекционистской самопрезентации, прежде всего в демонстрации положительных качеств и достоинств, тем выше

стремление к увеличению своего благосостояния. По данным исследования А. И. Вишнякова, для периода «средняя взрослость» характерна установка на деньги. Этот период отличается стремлением человека к некоторой стабильности, накоплением сравнительно постоянных материальных средств и социальных связей, стремлением к лидерству в разных видах деятельности и старшинству по возрасту среди знакомых и коллег [31].

Таблица 5 / Table 5

**Взаимосвязь перфекционистской самопрезентации и социально-психологических установок  
в период средней взрослости (N = 30)**  
**The relationship of perfectionist self-presentation and socio-psychological attitudes in middle adulthood (N = 30)**

Шкалы	Альтруизм	Деньги
	коэффициент корреляции r / уровень значимости p	
Демонстрация совершенства	0,268 0,152	<b>0,602**</b> <b>&lt; 0,001</b>
Поведенческое непроявление несовершенства	-0,212 0,261	0,33 0,075
Вербальное непроявление несовершенства	-0,023 0,949	0,236 0,209
Перфекционистская самопрезентация (общий показатель)	0,087 0,647	<b>0,665**</b> <b>&lt; 0,001</b>

Примечание. \*\* – корреляция значима на уровне 0,01. Полужирным выделены статистически значимые корреляции.  
Note. \*\* – correlation is significant at 0,01. Bold indicates statistically significant correlations.

В период поздней взрослости проведенный корреляционный анализ между показателями перфекционистской самопрезентации и альтруистическими установками выявил значимые положительные связи показателей перфекционистской самопрезентации со шкалой «Альтруизм», что доказывает гипотезу исследования (табл. 6). Также выявлены значимые положительные корреляции шкалы «Демонстрация совершенства» со шкалами «Процесс»

( $p < 0,001$ ), «Результат» ( $p = 0,047$ ), «Деньги» ( $p = 0,001$ ), указывающие на то, что чем выше в период поздней взрослости уровень перфекционистской самопрезентации, проявляющийся в позитивной самопрезентационной тактике, тем выше стремление одновременно к увеличению своего благосостояния и добровольной бескорыстной помощи другим, к выполнению увлекательной работы и обязательному достижению в ней результата.



Таблица 6 / Table 6

**Взаимосвязь перфекционистской самопрезентации и социально-психологических установок  
в период поздней взрослости (N = 30)**  
**The relationship of perfectionist self-presentation and socio-psychological attitudes in late adulthood (N = 30)**

Шкалы	Процесс	Результат	Альтруизм	Деньги
	коэффициент корреляции г /уровень значимости р			
Демонстрация совершенства	<b>0,641**</b> <b>&lt; 0,001</b>	<b>0,365*</b> <b>0,047</b>	<b>0,540**</b> <b>0,002</b>	<b>0,560**</b> <b>0,001</b>
Поведенческое непроявление несовершенства	0,283 0,129	-0,006 0,974	0,245 0,192	0,321 0,084
Вербальное непроявление несовершенства	0,069 0,719	-0,024 0,9	0,106 0,577	-0,019 0,919
Перфекционистская самопрезентация (общий показатель)	<b>0,532**</b> <b>0,002</b>	0,179 0,343	<b>0,485**</b> <b>0,007</b>	<b>0,409*</b> <b>0,025</b>

Примечание. \* – корреляция значима на уровне 0,05; \*\* – корреляция значима на уровне 0,01. Полужирным выделены статистически значимые корреляции.

Note. \* – correlation is significant at 0,05; \*\* – correlation is significant at 0,01. Bold indicates statistically significant correlations.

В исследовании А. И. Вишнякова также установлено, что для периода «поздняя взрослость» характерна установка на процесс. К этому времени человек уже определился со сферой своей деятельности и теперь главная его цель в профессиональном плане – совершенствование мастерства. Работа в этом случае осуществляется ради нее самой и не является только средством достижения внешней цели [31]. Как показало исследование, профессионально заинтересованный человек в период поздней взрослости испытывает удовольствие и от процесса, и от результата деятельности, затрачивая усилия на поиск наиболее удачного или продуктивного ее варианта.

Выявленная взаимосвязь перфекционистской самопрезентации с установками на альтруизм и на деньги свидетельствует о том, что у людей в период поздней взрослости готовность добровольно помогать другим, не ожидая вознаграждения, участвовать в судьбе, покровительствовать людям, которые страдают или испытывают трудности, связана со стремлением заслужить восхищение и одобрение со стороны окружающих. Исследования показывают, что межличностный опыт регулируется как сопереживанием, так и репутационными целями. Поскольку благотворительность влечет важные последствия для репутации, альтруизм рассматривается как тактика управления впечатлением. Забота о своей репутации, общественном мнении – один из главных факторов просоциального поведения [16].

## Выводы

1. Проведенное исследование позволило эмпирически доказать наличие взаимосвязи перфекционистской самопрезентации и альтруистических

установок в период взрослости. Следовательно, готовность бескорыстно действовать во благо других (альtruистическое поведение) носит скорее демонстративный характер и связано со стремлением создавать образ совершенного человека.

2. Обнаружены половые различия во взаимосвязи альтруистических установок и перфекционистской самопрезентации. Только у мужчин установлена эта взаимосвязь, и именно в демонстративном аспекте, что отражает их стремление с помощью альтруистических поступков создавать образ человека с безупречной репутацией, обладающего социальной компетентностью, поскольку такое поведение является социально одобряемым.

3. На основе сравнительного анализа степени выраженности перфекционистской самопрезентации и альтруистических установок на разных этапах взрослости можно сделать вывод, что с возрастом уровень перфекционистской самопрезентации снижается, а выраженность альтруистических установок, наоборот, повышается и в наибольшей степени проявляется в период поздней взрослости.

4. Только в период поздней взрослости была установлена взаимосвязь альтруистических установок и перфекционистской самопрезентации. Это свидетельствует, что у людей в данный возрастной период готовность действовать во благо других, не ожидая вознаграждения, связана со стремлением заслужить восхищение и одобрение со стороны окружающих.

## Библиографический список

- Пикулёва О. А. Социальная психология самопрезентации личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2014. 45 с.

2. Roth D. L., Harris R. N., Snyder C. R. An individual differences measure of attributive and repudiative tactics of favorable self-presentation // *Journal of Social and Clinical Psychology*. 1988. Vol. 6, iss. 2. P. 159–170. <https://doi.org/10.1521/jscp.1988.6.2.159>
3. Leary M. R. The interplay of private self-processes and interpersonal factors in self-presentation // *The Self in Social Perspective* / ed. J. M. Suls. Hillsdale, N. J. : L. Erlbaum, 1993. pp. 127–155.
4. Ясная В. А., Ениколовов С. Н. Современные модели перфекционизма // *Психологические исследования*. 2013. Т. 6, № 29. С. 1. <https://doi.org/10.54359/ps.v6i29.701>
5. Curran T., Hill A. P. Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016 // *Psychological Bulletin*. 2019. Vol. 145, iss. 4. P. 410–429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>
6. Flett G. L., Hewitt P. L., Nepon T., Sherry S. B., Smith M. The destructiveness and public health significance of socially prescribed perfectionism: A review, analysis, and conceptual extension // *Clinical Psychology Review*. 2022. Vol. 93. Article 102130. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102130>
7. Соколович Е. А. Личностные детерминанты перфекционизма в период ранней взрослости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Минск, 2021. 27 с.
8. Гаранян Н. Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) // Современная терапия психических расстройств. 2006. № 1. С. 31–40.
9. Ландреева К. С. Перфекционистская самопрезентация образа «Я» в общении // Современная психология: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2012 г.). Пермь : Меркурий, 2012. С. 51–55.
10. Золотарева А. А. Перфекционистская самопрезентация и особенности ее диагностики // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7, № 1. С. 104–117. <https://doi.org/10.17759/psyclin.2018070108>
11. Comte A. System of Positive Polity. Second Volume. London : Longmans, Green and Co., 1875. 2. 387 p.
12. Ясин М. И. Методика измерения альтруистических установок // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 1. С. 77–85. <https://doi.org/10.31857/S020595920007898-3>
13. Pfattheicher S., Nielsen Y. A., Thielmann I. Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions // *Current Opinion in Psychology*. 2022. Vol. 44. P. 124–129. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.021>
14. Feigin S., Owens G., Goodyear-Smith F. Theories of human altruism: a systematic review // *Journal of Psychiatry and Brain Functions*. 2014. Vol. 1. Article 5. <https://doi.org/10.7243/2055-3447-1-5>
15. Быков А. В. Альтруизм в социологической теории: интегративный подход: дис. ... канд. социол. наук. М., 2015. 166 с.
16. Казанцева Т. В. Альтруизм: феномен и операционализация // Петербургский психологический журнал. 2016. № 14. С. 1–20.
17. Андреев П. В. Развитие представлений об альтруизме и взаимопомощи в зарубежной и отечественной психологии // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2007. № 3. С. 57–60.
18. Batson C. D., Ahmad N. Y., Yin J. S., Bedell S. J., Johnson J. W., Templin C. M., Whiteside A. Two threats to the common good: Self-interested egoism and empathy-induced altruism // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1999. Vol. 25, no. 1. P. 3–16. <https://doi.org/10.1177/0146167299025001001>
19. Bar-Tal D. Altruistic motivation to help: Definition, utility and operationalization // *Humboldt Journal of Social Relations*. 1986. Vol. 13, no. 1 & 2. P. 3–41.
20. Лаверьчева И. Г. Основные подходы к пониманию сущности эгоизма и альтруизма (исторический аспект) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2009. Т. 2, № 4-1. С. 198–207.
21. Кейсельман В. Р. Границы альтруизма. Киев : Феникс, 2016. 320 с.
22. MacAskill W. The Definition of Effective Altruism // *Effective Altruism: Philosophical Issues (Engaging Philosophy)* / ed. by H. Greaves, T. Pummer. Oxford, UK : Oxford University Press, 2019. P. 10–28. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198841364.003.0001>
23. Ильин Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. СПб. : Питер, 2013. 304 с.
24. Feng L., Zhang L., Zhong H. Perceived parenting styles and mental health: The multiple mediation effect of perfectionism and altruistic behavior // *Psychology Research and Behavior Management*. 2021. Vol. 14. P. 1157–1170. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S318446>
25. Hewitt P. L., Flett G. L., Sherry S. B., Habke M., Parakin M., Lam R. W., McMurry B., Ediger E., Fairlie P., Stein M. B. The interpersonal expression of perfection: Perfectionistic self-presentation and psychological distress // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. Vol. 84, no. 6. P. 1303–1325. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.6.1303>
26. Золотарева А. А. Адаптация методики «Шкала перфекционистской самопрезентации» П. Хьюитта // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 6. С. 62–69.
27. Потёмкина О. Ф. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере // Основы психологии: практикум / ред. Л. Д. Столяренко. Ростов н/Д : Феникс, 2002. С. 521–527.
28. Sorotzkin B. The quest for perfection: Avoiding guilt or avoiding shame? // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 1985. Vol. 22, iss. 3. P. 564–571. <https://doi.org/10.1037/h0085541>
29. Higgins E. T. Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle // *Advances in experimental social psychology*. 1998. Vol. 30. P. 1–46. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60381-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60381-0)
30. Субботина Н. Д. Естественные и социальные составляющие эмпатии и альтруизма // Гуманитарный вектор. 2011. № 2 (26). С. 58–66.



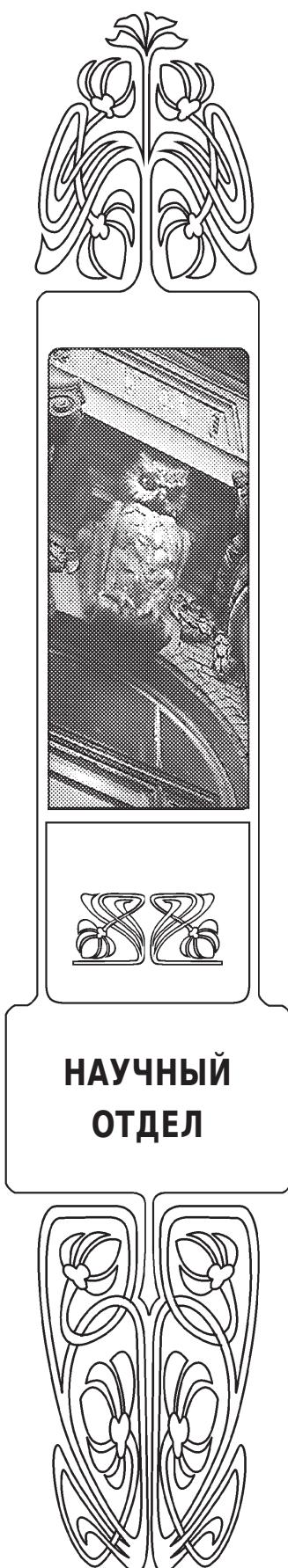
31. Вишняков А. И. Психологические особенности трудовой мотивации и ценностных ориентаций сотрудников организации. Возрастной аспект // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24664> (дата обращения: 07.05.2022).
32. Sparrow E. P., Swirsky L. T., Kudus F., Spaniol J. Aging and altruism: A meta-analysis // Psychology and Aging. 2021. Vol. 36, iss. 1. P. 49–56. <https://doi.org/10.1037/pag0000447>
- References**
1. Pikulyova O. A. *Social psychology of personality self-presentation*. Thesis Diss. Dr. Sci. (Psychol.). St. Petersburg, 2014. 45 p. (in Russian).
  2. Roth D. L., Harris R. N., Snyder C. R. An individual differences measure of attributive and repudiative tactics of favorable self-presentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 1988, vol. 6, iss. 2, pp. 159–170. <https://doi.org/10.1521/jscp.1988.6.2.159>
  3. Leary M. R. The interplay of private self-processes and interpersonal factors in self-presentation. In: Suls J. M., ed. *The Self in Social Perspective*. Hillsdale, N. J., L. Erlbaum, 1993, pp. 127–155.
  4. Yasnaya V. A., Enikolopov S. N. The current models of perfectionism. *Psychological Studies*, 2013, vol. 6, no. 29 (in Russian). <https://doi.org/10.54359/ps.v6i29.701>
  5. Curran T., Hill A. P. Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 2019, vol. 145, iss. 4, pp. 410–429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>
  6. Flett G. L., Hewitt P. L., Nepon T., Sherry S. B., Smith M. The destructiveness and public health significance of socially prescribed perfectionism: A review, analysis, and conceptual extension. *Clinical Psychology Review*, 2022, vol. 93, article 102130. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102130>
  7. Sokolovich K. Personal determinants of perfectionism in early adulthood. Thesis Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Minsk, 2021. 27 p. (in Russian).
  8. Garanyan N. G. Perfectionism and mental disorders (review of foreign empirical research). *Sovremennaya terapiya psikhicheskikh rasstroystv*, 2006, no. 1, pp. 31–40 (in Russian).
  9. Landreva K. S. Perfectionistic self-presentation of the image of “Ego” in communication. *Sovremennaya psichologiya: materialy I Mezhdunar. nauch. konf.* [Modern Psychology. Proceedings of the I International scientific conference]. Perm, Mercury Publ., 2012, pp. 51–55 (in Russian).
  10. Zolotareva A. A. Perfectionistic self-presentation and its diagnostic features. *Clinical Psychology and Special Education*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 104–117 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/psyclin.2018070108>
  11. Comte A. *System of Positive Polity. Second Volume*. London, Longmans, Green and Co., 1875. 387 p.
  12. Yasin M. I. Methodology for Measuring Altruistic Attitudes. *Psychological Journal*, 2020, vol. 41, no. 1, pp. 77–85 (in Russian). <https://doi: 10.31857/S020595920007898-3>
  13. Pfattheicher S., Nielsen Y. A., Thielmann I. Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions. *Current Opinion in Psychology*, 2022, vol. 44, pp. 124–129. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.021>
  14. Feigin S., Owens G., Goodyear-Smith F. Theories of human altruism: a systematic review. *Journal of Psychiatry and Brain Functions*, 2014, vol. 1, article 5. <https://doi.org/10.7243/2055-3447-1-5>
  15. Bykov A. V. *Altruism in sociological theory: An integrative approach*. Diss. Dr. Sci. (Sociol.). Moscow, 2015. 166 p. (in Russian).
  16. Kazantseva T. V. Altruism: The phenomenon and operationalization. *Peterburgskiy psichologicheskiy zhurnal*, 2016, no. 14, pp. 1–20 (in Russian).
  17. Andreev P. V. Development of ideas about altruism and mutual assistance in foreign and domestic psychology. *Vestnik of Nekrasov Kostroma State University*, 2007, no. 3, pp. 57–60 (in Russian).
  18. Batson C. D., Ahmad N. Y., Yin J. S., Bedell S. J., Johnson J. W., Templin C. M., Whiteside A. Two threats to the common good: Self-interested egoism and empathy-induced altruism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1999, vol. 25, no. 1, pp. 3–16. <https://doi.org/10.1177/0146167299025001001>
  19. Bar-Tal D. Altruistic motivation to help: Definition, utility and operationalization. *Humboldt Journal of Social Relations*, 1986, vol. 13, no. 1 & 2, pp. 3–41.
  20. Lavrycheva I. G. The main approaches to understanding the essence of egoism and altruism (historical aspect). *Pushkin Leningrad State University Journal*, 2009, vol. 2, no. 4-1, pp. 198–207 (in Russian).
  21. Keisel'man V. R. *Facets of altruism*. Kiev, Phoenix Publ., 2016. 320 p. (in Russian).
  22. MacAskill W. The Definition of Effective Altruism. In: Greaves H., Pummer T., eds. *Effective Altruism: Philosophical Issues (Engaging Philosophy)*. Oxford, UK, Oxford University Press, 2019, pp. 10–28. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198841364.003.0001>
  23. Ilyin E. P. *Psichologiya pomoshchi. Altruizm, egoizm, empatiya* [Help psychology. Altruism, egoism, empathy]. St. Petersburg, Piter Publ., 2013. 304 p. (in Russian).
  24. Feng L., Zhang L., Zhong H. Perceived parenting styles and mental health: The multiple mediation effect of perfectionism and altruistic behavior. *Psychology Research and Behavior Management*, 2021, vol. 14, pp. 1157–1170. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S318446>
  25. Hewitt P. L., Flett G. L., Sherry S. B., Habke M., Parikh M., Lam R. W., McMurry B., Ediger E., Fairlie P., Stein M. B. The interpersonal expression of perfection: Perfectionistic self-presentation and psychological

- distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, vol. 84, no. 6, pp. 1303–1325. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.6.1303>
26. Zolotareva A. A. Adaptation of P. Hewitt's "Perfectionistic Self-Presentation Scale". *Psychological Journal*, 2011, vol. 32, no. 6, pp. 62–69 (in Russian).
27. Poteomkina O. F. Method of diagnostics of socio-psychological attitudes of personality in the motivational-need sphere. In: Stolyarenko L. D., ed. *Osnovy psichologii: Praktikum* [Fundamentals of Psychology: Practicum]. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 2002, pp. 521–527 (in Russian).
28. Sorotzkin B. The quest for perfection: Avoiding guilt or avoiding shame? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 1985, vol. 22, iss. 3, pp. 564–571. <https://doi.org/10.1037/h0085541>
29. Higgins E. T. Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in experimental social psychology*. M. P. Zanna (Ed.). New York: Academic Press, 1998. Vol. 30. pp. 1–46. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60381-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60381-0)
30. Subbotina N. D. Natural and social constituents of empathy and altruism. *Humanitarnyi vektor*, 2011, no. 2 (26), pp. 58–66 (in Russian).
31. Vishnyakov A. I. Psychological features of labor motivation and value orientations of employees of the organization. Age aspect. *Modern Problems of Science and Education*, 2016, no. 3. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24664> (accessed 7 May 2022) (in Russian).
32. Sparrow E. P., Swirsky L. T., Kudus F., Spaniol J. Aging and altruism: A meta-analysis. *Psychology and Aging*, 2021, vol. 36, no. 1, pp. 49–56. <https://doi.org/10.1037/pag0000447>

Поступила в редакцию 25.04.2022; одобрена после рецензирования 17.05.2022; принята к публикации 13.06.2022  
The article was submitted 25.04.2022; approved after reviewing 17.05.2022; accepted for publication 13.06.2022



# ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 254–259

*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 254–259*

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-254-259>

Научная статья

УДК 37.01

## Специфика прогнозирования в профессиональном образовании

Е. А. Максимова

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

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

**Аннотация.** Актуальность исследования определяется потребностью педагогической теории и практики в прогностических исследованиях для определения перспектив и рисков разрабатываемых программ развития профессиональной школы. Цель – показать специфику профессионального образования как объекта прогнозирования. Отмечено, что профессиональное образование является синергетической системой, для которой характерны такие признаки, как неравновесность, нелинейность, вариативность и вероятность развития. Интерпретированы положения методологии социального прогнозирования А. С. Ахиезера, показано наличие в профессиональном образовании статичного, интенсивного и деструктивного типов воспроизводства. Сопоставлены разные подходы к прогнозированию, один из которых основан на взаимоисключающих оппозициях (как оптимистичный и пессимистичный варианты развития), а другой – на взаимодополняющих сценариях. Показаны непродуктивность бинарных оппозиций в составлении прогнозов и целесообразность рассмотрения возможности нескольких потенциальных сценариев, обозначения их перспектив и рисков. Определены три потенциальные точки роста системы, обусловленные возможными бифуркационными ситуациями в развитии профессионального образования, и три соответствующих им сценария дальнейшего развития – организационный, технологический, субъектный. Организационный сценарий предполагает распространение региональных образовательных объединений и стратегически направлен на снижение разницы в уровне социально-экономического развития центральных и периферийных регионов. Технологический сценарий связан с распространением цифровых образовательных платформ, виртуальных лабораторий и симуляторов и направлен на индивидуализацию образовательных траекторий студентов. Субъектный сценарий определяется изменением аксиологии профессионального образования, закреплением природоохранного (в самом широком смысле) характера профессиональной деятельности. Сделан вывод, что специфика прогнозирования в профессиональном образовании обусловлена признаками синергетической системы, ее антропоцентричным характером и возрастающей ролью методологии природоохранной профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, прогнозирование, неравновесная

система, сценарный подход, точка роста

**Для цитирования:** Максимова Е. А. Специфика прогнозирования в профессиональном образовании // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 254–259. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-254-259>

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



Article

## Specific features of forecasting in professional education

E. A. Maksimova

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

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

**Abstract.** The relevance of the study is determined by the need of pedagogical theory and practice in prognostic research in order to reveal the prospects and risks of the professional school development programmes. The purpose of the study is to determine the specific character of professional education as an object of forecasting. The author notes that professional education is a synergetic system, which is characterized by the following features: disequilibrium, nonlinearity, variability and probability of development. The provisions of the social forecasting methodology of A.S. Akhiezer are interpreted in the study. The article also shows that professional education has static, intensive and destructive types of reproduction. Different approaches to forecasting are compared: the one based on mutually exclusive oppositions (such as optimistic and pessimistic development options) and the other based on complementary scenarios. The author shows that binary oppositions in making forecasts are unproductive, whereas considering the possibility of several potential scenarios, and determining their prospects and risks are expedient. Further, the study identifies three potential growth points for the system determined by possible bifurcation situations in the development of professional education and three corresponding scenarios for further development: organizational, technological, and subjective. The organizational scenario implies the spread of regional educational associations and it is strategically aimed at reducing the difference in the level of socio-economic development of central and peripheral regions. The technological scenario is associated with the spread of digital educational platforms, virtual laboratories and simulators. It is aimed at individualizing students' educational trajectories. The subjective scenario is characterised by the change in the axiology of professional education, by the consolidation of the environmental protection (in the broadest sense) of the professional activity. The author draws the conclusion that specific features of forecasting in professional education are determined by the characteristics of a synergetic system, its anthropocentric nature and the increasing role of the methodology of environmentally-centred professional activity.

**Keywords:** professional education, forecasting, disequilibrium system, scenario approach, growth point

**For citation:** Maksimova E. A. Specific features of forecasting in professional education. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 254–259 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-254-259>

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

## Введение

Тесная связь профессионального образования с другими системами общества обуславливает неизбежные изменения в нем в ответ на экономические и политические реформы, социальные и демографические перемены, кризисы и периоды взрывного развития. Переживаемый период активных преобразований в разных сферах актуализирует проведение прогностических исследований относительно профессионального образования с целью объективной оценки перспектив и рисков разрабатываемых программ развития профессионального образования от уровня отдельной образовательной организации до регионального и федерального уровня. В условиях неустойчивости возможность наметить вероятный курс развития образования, обозначить потенциальные контуры системы крайне важна.

Следует отметить, что прогностических исследований такого рода в настоящее время немало. В частности, данная проблематика регулярно становится предметом обсуждения на международных и всероссийских конференциях [1–4]. Не ставя перед собой цели проводить сопоставление или давать обзор предлагаемых к обсуждению вопросов, отметим, что прямой перенос тенденций и закономерностей, выделяемых в развитии социально-экономической, социокультурной, политической, технологической

и иных сфер, на систему профессионального образования, несмотря на их тесную и порой взаимообусловленную связь, невозможен. Цель исследования, представленного в статье, – показать специфику профессионального образования как объекта прогнозирования.

## Интерпретация методологии прогнозирования

**А. С. Ахиезера**

Ввиду социокультурного характера профессионального образования интерпретируем ключевые положения методологии прогнозирования развития общества А. С. Ахиезера. В контексте проводимого нами исследования важен его отказ от формационного подхода в пользу воспроизводственного подхода к анализу социальных изменений: статичное, интенсивное и деструктивное воспроизводство социальных систем [5].

Статичное воспроизводство связано с идеализацией прошлого. В профессиональном образовании этот тип воспроизводства обнаруживается в ремесленном укладе, при преобладании ручного труда, когда период использования средств производства многократно опережал период жизни людей, использующих их.

Интенсивное воспроизводство общества предполагает его стремление к совершенствованию, повышению результативности. В про-



фессиональном образовании аналогом считаем коренную перестройку образовательного процесса, например систему начального профессионального трудового обучения Д. К. Советкина, школы фабрично-заводского обучения, программы целевой интегрированной подготовки специалистов и т. д.

Деструктивное воспроизведение (по А. С. Ахиезеру) означает самоусложнение общества вплоть до его саморазрушения. В истории развития профессионального образования в России аналог данного типа воспроизведения также отмечался. Вспомним, к примеру, либерализацию отношения государства к вопросам функционирования профессиональной школы в 1920-е гг., приведшую к небывалому росту числа учебных заведений, их типов, параллелизму подготовки и повлекшую многие негативные последствия.

### **Профессиональное образование – синергетическая система**

Первой особенностью, отличающей профессиональное образование и обуславливающей специфику прогнозирования его развития, является его неравновесный характер. Ссылаясь на ставшие классическими работы И. Р. Пригожина, У. Р. Эшби, Н. Н. Моисеева, С. П. Курдюмова, повторим один из их ключевых тезисов – любая открытая система, даже находясь в неравновесном состоянии, стремится к устойчивости и всеми силами сохраняет ее [6–9]. Более того, согласно закону иерархических компенсаций (Е. А. Седов) разнообразие более высоких уровней системы минимизирует разнообразие ее низких уровней и наоборот [10]. Становится понятно, что периодически переживаемые профессиональным образованием кризисные ситуации (в терминологии И. Р. Пригожина – точки неустойчивости из-за имманентного стремления системы к устойчивости способны систему «расшатать», но не способны повлиять на ее целостность, поведение на макроуровне.

Другой характеристикой синергетической системы, присущей профессиональному образованию, является его самоорганизующийся характер. Признаки самоорганизующейся системы вывел У. Р. Эшби – это активное взаимодействие с внешней средой, адаптивность, низкая предсказуемость поведения [7]. Несомненно, в процессе своего развития профессиональное образование ввиду тесной связи с разными подсистемами общества адаптируется к ним, при этом не копируя и не воспроизводя в неизменном виде тенденций, обуславливающих необходимость изменений.

Суммарно ключевые тезисы синергетического подхода к проведению прогностического анализа профессионального образования могут быть сведены к следующему: 1) профессиональное образование является неравновесной системой, склонной к изменению; 2) профессиональное образование развивается нелинейно; 3) возможны вариативность и вероятностность будущего состояния профессионального образования.

### **Бинарные оппозиции и сценарный подход в прогнозировании**

Еще одной особенностью, отмеченной при составлении прогнозов развития профессионального образования, является стремление авторов оставаться в русле бинарного подхода к прогнозированию. Так, Н. Т. Арефьева определила наиболее характерную, традиционную для отечественных исследователей бинарную оппозицию – оптимистичный и пессимистичный варианты развития. Согласно оптимистичному варианту профессиональное образование развивается в русле линейного приращения, когда каждая следующая стадия является прогрессивной по отношению к предыдущей. В соответствии с пессимистичным вариантом гуманистическое начало профессионального образования заменяется формированием востребованных функций будущего специалиста [11].

Полагаем, что в составлении прогнозов для системы профессионального образования не-продуктивно придерживаться одного из взаимоисключающих подходов. Прежде всего линейное (пусть и позитивное) развитие не соответствует траектории развития профессионального образования – нелинейной и вариативной, обусловленной синергетическим характером системы. Кроме того, гуманистическая сущность профессионального образования, несмотря на зачастую функционально-компетентностный подход к определению его цели и результатов, сохраняется ввиду субъектного и рационального мышления человека в информационном обществе. Поясним. Если профессиональное образование будет лишено своей гуманистической основы, оно не сможет создать техно-гуманистический баланс, наличие которого, в соответствии с гипотезой академика А. П. Назаретяна, необходимо для сохранения жизнеспособности общества и цивилизации в целом: чем более мощными средствами производства обладает общество, тем более совершенными должны быть социокультурные средства, регулирующие и сдерживающие производственные технологии



[12]. Поэтому развитие аксиологической сферы, внутренней стабильности, совершенствование механизмов культурной регуляции являются необходимыми составляющими в системе профессионального образования.

Альтернативой взаимоисключающей оппозиции является сценарный подход в прогнозировании. Следует отметить, что в последние годы исследователи отмечают его потенциал в прогнозировании политического развития государства (Ю. Н. Благовещенский, М. Ю. Кречетова, Г. А. Сатаров) [13], в прогнозировании показателей экономического развития (Н. С. Матвеев) [14], в принятии стратегических решений в организационных системах (В. Н. Цыгичко, Д. С. Черешкин) [15] и т. д. Специфика сценарного подхода в прогнозировании, как отмечает К. А. Феофанов, заключается в том, что исследователь имеет возможность одновременно рассматривать несколько потенциальных вариантов, отмечая в каждом из них преимущества и риски [16].

В соответствии с представлением о профессиональном образовании как синергетической системе его развитие следует рассматривать как выбор направления в зависимости от условий среды при преодолении бифуркационных точек. При изучении актуальных проблем профессиональной школы [17–20] мы пришли к заключению, что три ситуации в настоящее время могут явиться бифуркационными точками. Следовательно, возможны три точки роста системы и три соответствующих им сценария развития.

Первая ситуация связана с региональным аспектом образования. Разница в уровне социально-экономического развития центральных и периферийных регионов, дополненная возможностью ряда вузов осуществлять самостоятельный отбор абитуриентов, приводит к вынужденному снижению требований к студентам, негативно влияет на качество образования, уровень выпускников и в дальнейшем только усугубляет разницу в социально-экономическом развитии. В такой ситуации точкой роста системы профессионального образования может стать ее организационный элемент, прежде всего базовые формы организации профессионального образования. Потенциальный сценарий (назовем его по точке роста – организационный) будет связан с изменением базовых форм организации профессионального образования, распространением производственно-образовательных, научно-образовательных, научно-производственно-образовательных объединений ведущих региональных предприятий и организаций профессионального образования.

Вторая ситуация связана с изменением характера решаемых профессиональных задач, распространением виртуальной занятости ввиду масштабного внедрения электронных технологий как в быту, так и в профессиональной деятельности специалистов. Риск скорого устаревания содержания образования и его технологий актуализирует технологический сценарий развития, возможный при сосредоточении ресурсов для развития технологического компонента системы профессионального образования. Конкретным примером его реализации являются распространение тренажеров-симуляторов, образовательных платформ, онлайн-лабораторий, персонализация траекторий образования студентов.

Третья ситуация связана с сокращением видимого присутствия человека не только в производственном процессе, но и в процессе принятия производственных и управлений решений, что формально понижает уровень его ответственности за результат и, как следствие, повышает риск техногенных катастроф. Точной роста в такой ситуации может стать субъектный компонент профессионального образования, а субъектный сценарий связан со сменой аксиологии профессионального образования, с ценностным отношением к равновесию социально-экономической, социокультурной, технологической и природной среды, с достижением техно-гуманистического баланса, о чем говорилось выше.

Считаем необходимым еще раз подчеркнуть, что определяемые сценарии не являются взаимоисключающими. Порядок их представления не связан с иерархией. Однако и организационные изменения, и технологические инновации создают среду и условия, необходимые для развития современных специалистов и наращивания их потенциала. Полагаем, что ввиду взаимосвязи сценариев все они в той или иной степени будут реализованы. Вместе с тем при сложившейся практике проведения реформ в системе профессионального образования с расчетом на скорый экономический результат наиболее вероятным представляется организационный сценарий. Он рентабелен, поскольку значительная часть расходов при его реализации переходит на производственные организации, входящие в объединения. Также с учетом многочисленных программ цифровизации экономики, здравоохранения, социальной и культурной сферы весьма вероятен технологический сценарий. При этом, принимая во внимание антропологический характер и гуманистическое значение профессионального образования, наиболее предпочтителен стратегически направленный субъектный сценарий.



## Выводы

В результате проведенного исследования, связанного с проблемами прогнозирования в развитии социокультурных систем, мы можем заключить, что специфика составления прогнозов для системы профессионального образования обусловлена следующим:

- профессиональное образование представляет собой открытую синергетическую систему, ввиду чего развивается нелинейно, неравномерно, вариативно;
- антропоцентричность профессионального образования делает неактуальным подход в прогнозировании, основанный на бинарных оппозициях, и обуславливает целесообразность сценарного подхода, предполагающего сосуществование и одновременную реализацию нескольких сценариев;
- все более значимую роль в определении будущих характеристик системы профессионального образования начинает играть методология экологически ориентированной профессиональной деятельности.

## Библиографический список

1. Профессиональное образование: вызовы времени и перспективы развития: материалы междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. С. В. Тарасов. Гатчина, Государственный институт экономики, финансов, права и технологий, 2020. 270 с.
2. Современные проблемы профессионального образования: тенденции и перспективы развития : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. / ред. Н. А. Савотина, Е. А. Акимова, Н. В. Левченко. Калуга : КГУ, 2022. 492 с.
3. Технологическое и профессиональное образование: проблемы и перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. А. И. Тимошенко. Иркутск : Иркутский государственный университет, 2022. 109 с.
4. Аминов Т. М., Асадуллин Р. М., Ефанов А. В., Келлер А. В. Теоретико-методологические основы исследования ремесленного образования в России // Педагогика. 2022. Т. 86, № 2. С. 106–115.
5. Ахиезер А. С. Россия: некоторые проблемы социокультурной динамики // Мир России. Социология. Этнология. 1995. Т. 4, № 1. С. 3–57.
6. Prigogine I. R. The End of Certainty: Time, Chaos, and the New Laws of Nature. New York : The Free Press, 1997. 248 p. URL: <https://philpapers.org/rec/PRITEO-3> (дата обращения: 03.06.2022).
7. Ashby W. R. An Introduction to Cybernetics. London : Chapman & Hall Ltd., 1957. 295 p. URL: <http://pcp.vub.ac.be/books/IntroCyb.pdf> (дата обращения: 10.06.2022).
8. Мусеев Н. Н. Универсум. Информация. Общество. М. : Устойчивый мир, 2001. 200 с.
9. Kurdyumov S. P. Evolution and self-organization laws in complex systems // International Journal of Modern Physics C. 1990. Vol. 1, no. 4. P. 299–327. <https://doi.org/10.1142/S0129183190000177>
10. Седов Е. А. Информационно-энтропийные свойства социальных систем // Общественные науки и современность. 1993. № 5. С. 92–101.
11. Арефьева Н. Т. Прогнозирование и его социокультурные цели // Информационный гуманитарный портал. Знание. Понимание. Умение. 2010. № 4. С. 1.
12. Назаретян А. П. Воспитательный потенциал синергетики: гипотеза техно-гуманитарного баланса // Научный результат. Серия «Психология и педагогика». 2014. Т. 1, № 2. С. 98–103.
13. Благовещенский Ю. Н., Кречетова М. Ю., Сапаров Г. А. Сценарное прогнозирование политической ситуации в России – 2012. Москва : Фонд «Либеральная миссия», 2012. 52 с.
14. Матвеев Н. С. Сценарный подход в прогнозировании показателей национальной экономики // Современные научные исследования и инновации. 2012. № 6 (14). URL: <https://web.snauka.ru/issues/2012/06/15630> (дата обращения: 11.06.2022).
15. Цыгичко В. Н., Черешкин Д. С. Сценарный метод прогнозирования и оценки рисков возникновения негативных последствий стратегических решений в организационных системах // Труды ИСА РАН. 2018. Т. 68, № 4. С. 74–83. <https://doi.org/10.14357/20790279180407>
16. Феофанов К. А. О сценарном подходе к прогнозированию // Социологические исследования (Социс). 2008. № 5. С. 67–74.
17. Максимова Е. А. Риски развития образовательных объединений // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 1. С. 49–54.
18. Максимова Е. А. Государственно-частное партнерство как способ минимизации рисков в образовательном объединении // Риски в современном образовательном пространстве / ред. Н. В. Горбунова. Саратов : Саратовский социально-экономический ин-т (фил.) РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2018. С. 113–121.
19. Александрова Е. А., Максимова Е. А. Формирование экологически ориентированного сознания в профессиональном образовании // Этнокультурное образование в современном мире / науч. ред. Е. А. Александрова. М. : Пере, 2017. С. 17–23.
20. Максимова Е. А. Перспективы развития образовательных объединений // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика / ред. Скибицкий Э. Г. [и др.]. Новосибирск : САФБД, 2017. С. 214–217.

## References

1. Tarasov S. V., ed. Professional'noe obrazovanie: vyzovy vremeni i perspektivy razvitiya: materialy nauch.-prakt. konf. [Proc. of International sci.-pract. conf. "Professional Education: Challenges and Prospects for the De-



- velopment"]. Gatchina, State University of Economics, Finance, Law, and Technology, 2020. 270 p. (in Russian).
2. Savotina N. A., Akimova E. A., Levchenko N. V., eds. *Sovremennye problemy professionalnogo obrazovaniya: tendentsii i perspektivy razvitiya: materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Proc. II All-Russian sci.-pract. conf. "Modern Problems of Professional Education: Trends and Prospects of the Development"]. Kaluga, Kaluga State University Publ., 2022. 492 p. (in Russian).
  3. Timoshenko A. I., executive ed. *Tekhnologicheskoe i professional'noe obrazovanie: problemy i perspektivy: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Proc. All-Russian scie.-practi. conf. "Technological and professional education: problems and prospects"]. Irkutsk, Irkutsk State University, 2022. 109 p. (in Russian).
  4. Aminov T. M., Asadullin R. M., Efanov A. V., Keller A. V. Theoretical and methodological foundations for the study of craft education in Russia. *Pedagogics*, 2022, vol. 86, no. 2, pp. 106–115 (in Russian).
  5. Akhieser A. S. Russia: Some problems of socio-cultural dynamics. *Universe of Russia. Sociology. Ethnology*, 1995, vol. 4, no. 1, pp. 3–57 (in Russian).
  6. Prigogine I. R. *The End of Certainty: Time, Chaos, and the New Laws of Nature*. New York, The Free Press, 1997. 248 p. Available at: <https://philpapers.org/rec/PRITEO-3> (accessed 03 June 2022).
  7. Ashby W. R. *An Introduction to Cybernetics*. London, Chapman & Hall Ltd., 1957. 295 p. Available at: <http://pcp.vub.ac.be/books/IntroCyb.pdf> (accessed 10 June 2022).
  8. Moiseev N. N. *Univesum. Informatsiya. Obshchestvo* [Universe. Information. Society]. Moscow, Ustoichivyi mir Publ., 2001. 200 p. (in Russian).
  9. Kurdyumov S. P. Evolution and self-organization laws in complex systems. *International Journal of Modern Physics C*, 1990, vol. 1, no. 4, pp. 299–327. <https://doi.org/10.1142/S0129183190000177>
  10. Sedov E. A. Information-entropy characteristics of social systems. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and Contemporary World], 1993, no. 5, pp. 92–101 (in Russian).
  11. Arefieva N. T. Forecasting and its socio-cultural purposes. *Knowledge. Understanding. Skill*, 2010, no. 4, pp. 1 (in Russian).
  12. Nazaretyan A. P. The educational potential of synergetics: Hypothesis of techno and humanitarian balance. *Research Result. Pedagogics and Psychology of Education Series*, 2014, vol. 1, no. 2, pp. 98–103 (in Russian).
  13. Blagoveshchenskiy Yu. N., Krechetova M. Yu., Satarov G. A. *Stsenarnoe prognozirovaniye politicheskoy situatsii v Rossii –2012* [Scenario Forecasting of the Political Situation in Russia – 2012]. Moscow, Liberal Mission Foundation, 2012. 52 p. (in Russian).
  14. Matveyev N. S. Scenario approach to forecasting data of national economy. *Modern Scientific Researches and Innovations*, 2012, no. 6 (14). Available at: <https://web.snauka.ru/issues/2012/06/15630> (accessed 11 June 2022) (in Russian).
  15. Tsygichko V. N., Chereshkin D. S. Scenario method of forecasting and assessing the risk for negative consequences of strategic decisions in organizational systems. *Trudy ISA RAN* [Papers of ISA RAS], 2018, vol. 68, no. 4, pp. 74–83 (in Russian). <https://doi.org/10.14357/20790279180407>
  16. Feofanov K. A. To the scenario approach to forecasting. *Sociological Studies (Socis)*, 2008, no. 5, pp. 67–74 (in Russian).
  17. Maksimova E. A. Risks of educational unions]. *Siberian Pedagogical Journal*, 2017, no. 1, pp. 49–54 (in Russian).
  18. Maksimova E. A. State-and-private partnership as a way to minimize risks in educational unions. In: Gorbnova N. V., ed. *Riski v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve* [Risks in the Modern Educational Environment]. Saratov, Saratov Socio-Economic Institute (Branch) of Plekhanov Russian University of Economics Publ., 2018, pp. 113–121 (in Russian).
  19. Aleksandrova E. A., Maksimova E. A. Developing ecologically-centered mind in professional education. In: Aleksandrova E. A., sci. ed. *Etnokul'turnoe obrazovanie v sovremenном mire* [Ethno-Cultural Education in the Modern world]. Moscow, Pero Publ., 2017, pp. 17–23 (in Russian).
  20. Maksimova E. A. Prospects of developing professional education. In: Skibitskiy E. G. [et al.], eds. *Nepryevnoe obrazovanie: teoriya i praktika* [Life-Long-Learning: Theory and Practice]. Novosibirsk, SAFBD Publ., 2017, pp. 214–217 (in Russian).

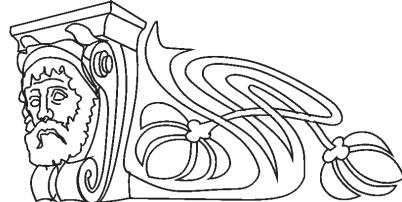
Поступила в редакцию 10.05.2022; одобрена после рецензирования 04.06.2022; принята к публикации 13.06.2022  
The article was submitted 10.05.2022; approved after reviewing 04.06.2022; accepted for publication 13.06.2022



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 260–270  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 260–270  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-260-270>

Научная статья  
УДК 37.03

## Социокультурные практики как средство самоактуализации обучающихся учреждения дополнительного образования



Л. П. Шустова<sup>1</sup>, С. В. Данилов<sup>1✉</sup>, Н. С. Бодина<sup>2</sup>, А. Г. Ченакина<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, Россия, 432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5

<sup>2</sup>Региональный модельный центр дополнительного образования детей Ульяновской области, Россия, 432063, г. Ульяновск, ул. Минаева, д. 50

<sup>3</sup>Детско-юношеский центр № 3, Россия, 432034, г. Ульяновск, ул. Полбина, д. 21

Шустова Любовь Порфирьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий, lp\_shustova@mail.ru, orcid.org/0000-0002-2552-2310

Данилов Сергей Вячеславович, доктор педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий, danilovnic@rambler.ru, orcid.org/0000-0002-1022-5049

Бодина Наталья Сергеевна, педагог-психолог, старший методист отдела организационной и методической поддержки образовательных программ, iquizy2@yandex.ru

Ченакина Анна Германовна, социальный педагог, педагог дополнительного образования, a\_n\_y\_a\_86@mail.ru

**Аннотация.** Актуальность работы определяется недостаточной изученностью влияния социокультурных практик на самоактуализацию воспитанников учреждений дополнительного образования. Цель: изучение влияния социокультурных практик на самоактуализацию обучающихся в учреждении дополнительного образования. Гипотеза: участие обучающихся в социокультурных практиках будет способствовать их самоактуализации. Выборка исследования образована подростками 12–18 лет. Экспериментальная выборка ( $n = 109$ ) представлена обучающимися в ДЮЦ № 3, контрольная ( $n = 98$ ) – СОШ № 27, ЦДТ № 4, ЦРТДИЮ им. А. Матросова г. Ульяновска. Для изучения самоактуализации применялись: опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А. А. Реан), опросник личностной ориентации (Э. Шостром, в адаптации А. Джоунс и Р. Крэндалл). Установлено, что использование социокультурных практик в учреждении дополнительного образования вызывает заметное повышение мотивации к успеху и снижение мотивации к избеганию неудач у подростков, увеличение количества воспитанников с высоким уровнем самоактуализации. При этом в контрольной группе также наблюдался рост данных показателей, но менее значительный. Это проявляется в увеличении количества победителей и призеров конкурсов, выставок, олимпиад среди детей, на протяжении длительного времени активно участвующих в социокультурных практиках. Сделан вывод о положительном влиянии социокультурных практик на мотивацию и самоактуализацию подростков. Данный опыт может быть рекомендован для применения как в школах, так и в учреждениях дополнительного образования.

**Ключевые слова:** учреждение дополнительного образования, подростки, самоактуализация, условия самоактуализации, социокультурные практики, социокультурная деятельность

**Информация о вкладе каждого автора.** Л. П. Шустова – обзор и анализ литературных источников, написание текста; С. В. Данилов – написание текста, анализ и интерпретация результатов исследования; Н. С. Бодина – организация процедуры исследования, проведение исследования, сбор и обработка материалов; А. Г. Ченакина – организация процедуры исследования, проведение исследования, сбор и обработка материалов.

**Для цитирования:** Шустова Л. П., Данилов С. В., Бодина Н. С., Ченакина А. Г. Социокультурные практики как средство самоактуализации обучающихся учреждения дополнительного образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 260–270. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-260-270>

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

Article

Social and cultural practices as a means of self-actualization of students of the supplementary education institutions

L. P. Shustova<sup>1</sup>, S. V. Danilov<sup>1✉</sup>, N. S. Bodina<sup>2</sup>, A. G. Chenakina<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Ilyu Ulyanov State Pedagogical University, 4/5 Lenin Sq., Ulyanovsk 432071, Russia

<sup>2</sup>Regional Model Center for Additional Education for Children of the Ulyanovsk Region, 50 Minaeva St., Ulyanovsk 432063, Russia

<sup>3</sup>Children's and Youth Center No. 3, 21 Polbina St., Ulyanovsk 432034, Russia

Lyubov P. Shustova, lp\_shustova@mail.ru, orcid.org/0000-0002-2552-2310

Sergey V. Danilov, danilovnic@rambler.ru, orcid.org/0000-0002-1022-5049

Natalya S. Bodina, uquzy2@yandex.ru

Anna G. Chenakina, a\_n\_y\_a\_86@mail.ru

**Abstract.** The relevance of the work is determined by the insufficient previous study of the influence of socio-cultural practices on the self-actualization of students of the supplementary education institutions. The purpose of the research is to study the influence of socio-cultural practices on the self-actualization of students of the supplementary education institutions. Hypothesis: participation of students in socio-cultural practices will contribute to their self-actualization. The study sample was formed by adolescents aged 12–18. The experimental sample ( $n = 109$ ) is represented by the students of DUC (Children-Adolescents Center) No. 3, the control one ( $n = 98$ ) is formed by the students of SOSH (secondary school) No. 27, CDT (Center of Children's Creative Work) No. 4, CRTDIU (Center of Children's and Youth's Creativity Development) named after A. Matrosov in Ulyanovsk. To study self-actualization, the following methods were used: the questionnaire "Success Motivation and Fear of Failure" by A. A. Rean, the Personal Orientation Inventory by E. Shostrom (adapted by A. Jones and R. Crandall). It has been found out that the use of socio-cultural practices in the supplementary education institutions leads to a noticeable increase in motivation for success and a decrease in motivation for avoiding failures among adolescents, and also to an increase in the number of students with a high level of self-actualization. Simultaneously, an increase in these indicators was also observed in the control group, but it was less significant. This is manifested in an increase in the number of winners and prize-winners of competitions, exhibitions, Olympiads among children who have been actively participating in socio-cultural practices for a long time. The authors make a conclusion about the positive impact of socio-cultural practices on the adolescents' motivation and self-actualization. This experience can be recommended for use in schools and supplementary education institutions.

**Keywords:** supplementary education institutions, adolescents, self-actualization, conditions of self-actualization, socio-cultural practices, socio-cultural activity

**Information about the contribution of each author:** Lyubov P. Shustova carried out the review and analysis of literary sources and wrote the text; Sergey V. Danilov wrote the text, analyses and interpreted the research results; Natalya S. Bodina organized the research procedure, conducted the research, data collection and processing of materials; Anna G. Chenakina organized the research procedure, conducted the research, data collection and processing of materials.

**For citation:** Shustova L. P., Danilov S. V., Bodina N. S., Chenakina A. G. Social and cultural practices as a means of self-actualization of students of the supplementary education institutions. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 260–270 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-260-270>

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

## Введение

Современные социально-экономические условия ставят проблему приобретения подрастающим поколением опыта практической преобразовательной деятельности. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования ориентирует на взаимосвязь общего и дополнительного образования, учебной и внеурочной деятельности с целью создания условий для включения обучающихся в разнообразную социокультурную практику [1]. Теоретические знания и представления, становясь практико-ориентированными, превращаются в средство саморазвития индивидуальности.

Современное образование призвано обеспечить переход к проектно-исследовательской модели обучения, согласно которой обучающиеся самостоятельно осуществляют постановку целей и задач, выбор решения, планируют действия, участвуют в различных видах деятельности и социально значимых проектах [2].

Обогащение социокультурного опыта детей и подростков происходит в процессе со-

циализации, при освоении социальных ролей и способов ролевого поведения, присвоении норм и общечеловеческих ценностей, интеграции в национальную и общечеловеческую культуру. Для каждого ребенка есть «свой шаг развития, своя деятельность включённость в культуру через множественность культурных практик» (цит. по: [2, с. 5]). Посредством участия в разнообразных социокультурных практиках ребенок становится «режиссером» своей жизни и тем самым несет полную ответственность как за свое собственное будущее, так и будущее страны в целом.

Общими основаниями социокультурных практик учащихся, согласно А. Г. Асломолову, Н. Б. Крыловой, В. И. Слободчикову, В. В. Николиной, О. Е. Фефеловой, могут служить ценности и смыслы образовательного процесса, направленность на развитие субъектной позиции учащихся, проектная форма деятельности, интеграция основного общего и дополнительного образования и др. [2–5].

Согласно Ж. Р. Тегетаевой, развитие человека обеспечивается практикой, его «способностью превращать собственную жизнедеятельность в



предмет практического преобразования, что позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) собственной жизни» (цит. по: [6, с. 151]).

Для обучающихся, по мнению В. В. Да-выдова, важен сам факт участия в различных видах общественно-значимой деятельности, посредством которой создаются условия для их самоопределения, саморазвития и самореализации [7]. Участие в общественно-признанной культурной практике способствует удовлетворению потребности в самоактуализации в широком спектре проявлений от самовыражения в творческой, учебной, исследовательской и проектной деятельности.

Почеркнем, что в отечественной педагогической науке понятие культурных (социокультурных) практик появилось недавно [8–10]. Согласно В. А. Флоренковой, социокультурные практики – это «разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения складывающиеся пространства организации собственного действия и опыта; поиск и апробация (постоянные и единичные пробы) новых способов и форм деятельности и поведения в целях удовлетворения самых разнообразных познавательных и прагматических потребностей; стихийное автономное приобретение различного опыта общения и взаимодействия с людьми (работа в различных командах и общественных структурах): взрослыми, сверстниками и младшими детьми; приобретение нравственного и эмоционального опыта сопреживания, помощи, защиты, альтруизма, эмпатии, гордости, радости, печали и т. д.» [9, с. 25]. Вызванные потребностью в культурном созидании, подобные практики направляют активность человека на социокультурное преобразование [10].

Социокультурные практики рассматриваются Е. Лазебной как «ситуативное, автономное, самостоятельное, инициируемое взрослым или самим обучающимся приобретение и повторение различного опыта общения и взаимодействия с людьми в различных группах, командах, сообществах и общественных структурах с взрослыми, сверстниками и младшими детьми» [11].

Отметим, что опыт использования социокультурных практик в отечественной и зарубежной науке представлен весьма фрагментарно. Так, имеется ряд публикаций, в которых рассматриваются особенности реализации культурных практик в системе работы дошкольных образовательных организаций [12–16]. К

примеру, О. И. Киндерова анализирует культурные практики в качестве средства развития познавательной активности дошкольников [14]. Е. Г. Коржова в своей работе представляет опыт формирования у старших дошкольников представлений о творчестве композиторов на основе применения культурных практик [15].

Коллективом авторов издано методическое пособие, посвященное проблеме создания условий для реализации социокультурных практик в образовательной деятельности школы [17].

В ряде публикаций освещается реализация социокультурных практик студентов в вузе. Так, опыт включения студентов педагогического вуза в социокультурные практики представлен в работе Ж. Р. Тегетаевой [6], модель организации социокультурных практик молодежных приключений представлена М. В. Ивановым и Е. А. Александровой [18, 19], в качестве социокультурной практики педагогики творчества рассматривает театральные проекты А. Э. Еваева [20].

Е. А. Александровой рассматриваются социокультурные возможности, к которым автор относит и вариативные культурные практики и пробы. Эти возможности реализуются в образовательном пространстве и детско-взрослых сообществах в контексте формирования у ребенка духовно-нравственной культуры [21, 22].

Опыт применения социокультурных практик в деятельности учреждений дополнительного образования на основе поликультурного подхода описывается в ряде работ [23–25], но этого недостаточно.

Вместе с тем системе дополнительного образования, обладающей широкими возможностями для применения социокультурных практик в качестве инструмента развития личности, ее самоактуализации и самореализации, принадлежит, на наш взгляд, особая роль. В условиях учреждения дополнительного образования социокультурная практика обучающихся может быть представлена как форма их самостоятельной деятельности, основанной на ценностях и потребностях, интересах и склонностях, реализуемая в собственном опыте и действиях, поиске и апробации различных форм и способов деятельности. Социокультурная практика обучающихся учреждения дополнительного образования обеспечивает их развитие и самоактуализацию, проявляясь в познании и преобразовании, самоопределении и самовыражении.

Специфика деятельности учреждения дополнительного образования предусматривает свободный выбор учащимися вида и направления

деятельности, вариативность образовательного процесса, методов и форм обучения и воспитания, широкие возможности для проявления индивидуальности ребенка, его инициативы, творчества в разных видах деятельности. С точки зрения реализации социокультурных практик отличительными чертами учреждения дополнительного образования являются:

- доступность и открытость для развития учащихся;
- возможность получения социокультурного опыта в разных видах деятельности;
- творческий характер образовательного процесса;
- высокая активность и инициативность всех участников процесса социокультурного общения;
- наличие разнообразных социокультурных норм и образцов поведения и т. д. [20, 23].

Реализации социокультурных практик способствуют и такие особенности обучения в УДО, как отсутствие «стандартов», что позволяет проектировать деятельность с учетом индивидуальных интересов, мотивации и инициативы обучающихся, возможность выбора разнообразных социокультурных практик из различных объединений, интегрированный характер использования социокультурных практик обучающихся на основе сетевого взаимодействия, возможность широкого использования проектно-исследовательской формы организации деятельности в объединениях и др. [26].

Особую значимость и ценность имеет интеграция социокультурных практик, позволяющая объединять возможности: дополнительного и основного образования; различных направленностей дополнительного образования; обучающей и воспитательной, развивающей и самостоятельной деятельности воспитанников УДО; различных областей культуры, искусства, спорта, социальной сферы; организаций-партнеров УДО и др.

Согласно И. В. Шехтман, социокультурные практики являются «стержневыми» в жизнедеятельности образовательного учреждения, поскольку способствуют осмыслиению детьми собственной активности и инициативы, опыта и практики самостоятельной деятельности, отношения к себе и другим людям, эмоций и чувств, желаний и интересов и т. д. [16]. Подобное осмыслиение содействует становлению автономности и самостоятельности, свободы выбора и ответственности, самосознания и самовыражения, самоактуализации и самореализации обучающихся.

Реализация социокультурных практик в условиях учреждения дополнительного обра-

зования возможна на основе сотрудничества, взаимопонимания, доверия, озабоченности коллективным делом, что обеспечивается педагогической поддержкой.

Особенностью образовательного процесса в УДО является то, что его содержание во многом определяется самим ребенком через собственные социокультурные практики, которые выступают в роли «катализатора» процессов самоактуализации личности, а не взрослыми людьми посредством жесткого планирования, контроля и оценивания [27].

Иными словами, учреждение дополнительного образования является той педагогически организованной культурно-образовательной средой, которая позволяет обучающемуся развиваться как полноправному субъекту образовательных отношений.

Вместе с тем, несмотря на большой потенциал образовательной среды системы дополнительного образования, попыток изучения влияния социокультурных практик на самоактуализацию обучающихся в конкретных условиях учреждения дополнительного образования пока не предпринималось.

**Цель исследования:** изучение социокультурных практик как средства самоактуализации обучающихся в учреждении дополнительного образования.

**Гипотеза исследования.** Социокультурные практики являются средством самоактуализации детей, обучающихся в учреждении дополнительного образования, при условии наличия:

- разработанной педагогической модели использования социокультурных практик как средства самоактуализации обучающихся в учреждении дополнительного образования;
- психолого-педагогических условий для их успешной реализации;
- критериальных характеристик и диагностического инструментария определения результативности реализации педагогической модели;
- разработанных и апробированных педагогических проектов и программ дополнительного образования, обеспечивающих реализацию социокультурных практик обучающихся.

Теоретическое исследование проблемы использования социокультурных практик как средства самоактуализации обучающихся в УДО, а также обобщение собственного опыта работы педагогов в рамках экспериментальной программы позволили разработать педагогическую модель социокультурных практик как средства самоактуализации обучающихся в учреждении дополнительного образования. В ней использу-



ется понимание социокультурных практик как разнообразных видов самостоятельной деятельности и поведения, а также собственного опыта обучающегося, основанных на его персональных интересах [23].

В соответствии с данной моделью критериями самоактуализации подростков выступают внутриличностные предпосылки активности субъекта, его черты как самоактуализирующейся личности и социокультурная компетентность. В качестве показателей, позволяющих определить развитие самоактуализации в соответствии с данными параметрами, нами рассматриваются выраженность у обучающихся мотивации к успеху в различных видах социокультурной деятельности, сформированность черт характера, свойственных самоактуализирующейся личности, а также их опыт участия в таких практиках и достижения в виде грамот, дипломов, медалей и т. д.

Результатом применения социокультурных практик является самоактуализация личности как стремление к самоосуществлению, к возможно более полному развитию своих потенций, как процесс полноценного развития, саморазвития, самопознания и самосовершенствования личности подростка [27].

В качестве психолого-педагогических условий нами выделены:

- обеспечение системности, целостности и непрерывности научно-методического сопровождения процесса реализации социокультурных практик в учреждении дополнительного образования;
- высокая степень вовлечения в этот процесс воспитанников и всего педагогического коллектива;
- широкое использование в образовательном процессе детско-юношеского центра разнообразных социокультурных практик;
- направленность их содержания на развитие системы ценностей и смыслов обучающихся;
- максимально полное использование организационно-правовых, кадровых, материально-технических, методических ресурсов учреждения дополнительного образования.

Исходя из психолого-педагогических условий реализации социокультурных практик в УДО нами определены следующие основные направления их применения в ДЮЦ № 3 [23]:

– в образовательной деятельности, обеспечивающей апробацию инновационных способов и форм деятельности в соответствии с современными тенденциями развития УДО для решения проблем самоактуализации обучающихся в

ДЮЦ № 3, через разработку образовательного проекта «Профи +», включающего реализацию дополнительных общеразвивающих общеобразовательных программ продвинутого уровня «Театр моды “Образ”», «Основы обработки древесины», «Биодизайн», «Web-production»;

– в воспитательной деятельности, направленной на организацию социокультурной практики и опыта за рамками дополнительных общеразвивающих общеобразовательных программ, через разработку и реализацию проектов «Не рядом, а вместе» и «Международный интерактивный клуб "World of English"», направленных на освоение практик социокультурного познания и взаимодействия в совместной детско-взрослой общине;

– в социально-психологической деятельности, способствующей сопровождению дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ и помощи обучающимся в решении проблем самореализации, самоопределения и самоактуализации, через клуб «РОСТ», воспитательные и социально-психологические мероприятия (тренинги, акции, круглые столы, дебаты, квесты).

## Материалы

**Участники исследования.** В качестве респондентов в исследовании принимали участие подростки 12–18 лет. Общий объем выборки составил 207 человек. Разделение на две группы – экспериментальную и контрольную – происходило на основе критерия участия либо неучастия респондентов в социокультурных практиках. По половому составу обе группы гетерогенные, примерное соотношение девочек и мальчиков в каждой из них составило 2 : 1. Объем экспериментальной выборки составил 109 человек из числа обучающихся ДЮЦ № 3, на базе объединений которого происходила реализация социокультурных практик. В контрольную группу, сформированную из числа подростков из объединений на базе образовательных организаций г. Ульяновска МБУ ДО «ЦДТ № 4», МБУ ДО «ЦРТДИО им. А. Матросова» и СОШ № 27, вошли 98 человек.

**Методики.** Для фиксации параметров самоактуализации подростков применялись опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А. А. Реана, опросник личностной ориентации Э. Шострома (краткая форма, разработанная А. Джоунс и Р. Крэндалл), портфолио участия и достижений в разнообразных социокультурных практиках (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Критерии, показатели и методики исследования самоактуализации подростков**  
**Criteria, indicators and methods of studying adolescents' self-actualization**

Критерий	Показатель	Диагностическая методика
Внутриличностные предпосылки активности в сфере социокультурных практик	Сформированность мотивации к успеху и достижениям в различных видах социокультурной деятельности	Опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А. А. Реана
Черты самоактуализирующейся личности как психологического новообразования	Сформированность черт характера, свойственных самоактуализирующейся личности	Опросник личностной ориентации Э. Шострома (краткая форма, разработанная А. Джоунс и Р. Крэндалл)
Социокультурная компетентность личности	Опыт участия подростков в разнообразных видах социокультурной практики	Портфолио участия и достижений в разнообразных социокультурных практиках

Для изучения сформированности мотивации к успеху и достижениям в различных видах социокультурной деятельности применялся опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А. А. Реана [28], позволяющий 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. Путем подсчета общего количества баллов определялась мотивация на успех либо на неудачу. Позитивной, согласно автору методики, является мотивация на успех и потребность в его достижении, негативной – мотивация на неудачу, связанная с потребностью человека избежать наказания, срыва, критики.

Сформированность черт характера, свойственных самоактуализирующейся личности, определялась с помощью опросника личностной ориентации Э. Шострома (краткая форма, разработанная А. Джоунс и Р. Крэндалл) [29]. В основу методики положена концепция самоактуализирующейся личности А. Маслоу [30]. Участникам предлагалось выбрать ответы «не согласен», «не согласен отчасти», «согласен отчасти», «согласен» на 15 утверждений опросника. Посредством подсчета общего количества набранных баллов у респондентов диагностировалась низкая, средняя или высокая степень самоактуализации.

Для определения дополнительного показателя «опыт и достижения участия подростков в разнообразных видах социокультурной практики» анализировалось «портфолио достижений» учащегося.

**Методы.** В исследовании применялись методы теоретического анализа литературных источников и математической обработки данных.

### Результаты и их обсуждение

Исследование проходило в несколько этапов с 2018 и по 2021 год. На первом этапе был осуществлен теоретический анализ современной литературы, подобран диагностический инструментарий. На следующем этапе были реализованы социокультурные практики. Завершающий этап включал проведение диагностического исследования, анализ и интерпретацию данных.

Первым критерием, характеризующим самоактуализацию подростков в нашей модели, выступают внутриличностные предпосылки активности личности в сфере социокультурных практик, показателем – сформированность мотивации к успеху и достижениям в различных видах социокультурной деятельности. В качестве диагностической методики для отслеживания данного критерия выступает опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А. А. Реана.

Проведенное исследование показало, что количество обучающихся в экспериментальной группе с высоким уровнем мотивации к успеху выросло с 37 до 78% (табл. 2). Продуктивность и степень активности их деятельности больше зависят от внутреннего контроля. Подростки активны, отличаются инициативностью, настойчивостью в достижении цели. Если встречаются препятствия, они воспринимаются не как поражение, а как возможность проанализировать и устраниить их для решения поставленной задачи.

В конце эксперимента у 22% участников из экспериментальной группы отмечается средний уровень мотивации успеха в сравнении с 59% учащихся в начале исследования.



Таблица 2 / Table 2

**Выраженность мотивации успеха и боязни неудачи у подростков (N = 207)  
Success motivation and fear of failure diagnostic results of adolescents (N=207)**

Уровень мотивации	Входная диагностика (доля респондентов, %)		Итоговая диагностика (доля респондентов, %)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий уровень мотивации успеха	37	27	78	56
Средний уровень мотивации успеха	59	40	22	38
Высокий уровень боязни неудач	4	33	-	6

Примечание. ЭГ – экспериментальная группа ( $n = 109$ ); КГ – контрольная группа ( $n = 98$ ).

Note. EG – experimental group ( $n = 109$ ), KG – control group ( $n = 98$ ).

Подростки этого типа зачастую берут на себя вполне выполнимые или слегка завышенные обязательства. Цели, которые они ставят перед собой, адекватны их силам и возможностям. Иногда ими выбираются задания легкие, не требующие особых затрат.

В контрольной группе количество обучающихся с высоким уровнем мотивации к успеху выросло с 27 до 56%, при этом наблюдалось незначительное снижение – с 40 до 38% – количества обучающихся со средним уровнем мотивации. Вместе с тем мотивация боязни неудач отмечалась у 33% опрошенных в начале исследования против 6% в конце его.

Вторым критерием самоактуализации подростков являются черты самоактуализиру-

ющейся личности, а показателем – сформированность черт характера, свойственных самоактуализирующейся личности. С целью определения данного показателя использовался опросник личностной ориентации Э. Шострома в адаптации А. Джоунс и Р. Крэндалл.

Согласно полученным данным, до начала экспериментальной работы высокий уровень самоактуализации отмечался только у 17% обучающихся из экспериментальной группы и у 15% – из контрольной группы (табл. 3). После участия обучающихся из экспериментальной группы в различных социокультурных практиках уровень самоактуализации вырос почти в три раза до 56%, тогда как в контрольной группе – всего в два раза, составив 34%.

Таблица 3 / Table 3

**Выраженность самоактуализации у подростков (N = 207)  
Manifestation rate of adolescents' self-actualization (N=207)**

Уровень самоактуализации	Входная диагностика (доля респондентов, %)		Итоговая диагностика (доля респондентов, %)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Низкий	2	6	–	–
Средний	81	79	44	66
Высокий	17	15	56	34

Примечание. ЭГ – экспериментальная группа ( $n = 109$ ), КГ – контрольная группа ( $n = 98$ ).

Note. EG – experimental group ( $n = 109$ ), KG – control group ( $n = 98$ ).

Средний уровень самоактуализации являлся преобладающим у обучающихся в обеих группах как в начале эксперимента (81 и 79%), так и по его окончании (44 и 66%).

Низкий уровень самоактуализации был отмечен изначально лишь у 2% обучающихся из экспериментальной группы и у 6% из контрольной группы. Обучающихся с низким

уровнем самоактуализации по окончании эксперимента выявлено не было.

Таким образом, практически у половины обучающихся ЭГ (46%) выявлено стремление к наиболее полному раскрытию и реализации своего личностного потенциала, достижению максимальной полноты жизни. Их характеризует умение быть самим собой,

открыто выражать свои настоящие чувства, принимать свои слабости и недостатки; независимость убеждений и поступков от оценки и ожиданий окружающих, доверие к людям, желание помогать другим. Подростки с высоким уровнем самоактуализации способны к глубоким и крепким межличностным взаимоотношениям, способны отделять цель от средств, учиться у более опытных товарищей.

В качестве дополнительного критерия, характеризующего самоактуализацию подростков, выступает социокультурная компетентность личности, а показателя – опыт участия и достижения подростков в разнообразных видах

социокультурной практики, которые изучались только у обучающихся ДЮЦ № 3 на основе анализа их портфолио достижений. Портфолио содержит дипломы и грамоты, сертификаты и благодарности, полученные учащимися за участие в конкурсах, выставках, фестивалях, мастер-классах и т. д.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют об активном росте количества достижений обучающихся с 2018 по 2021 год (табл. 4). В целом обучающиеся активно реализуют свои творческие способности и возможности в различных видах социокультурной деятельности и добиваются высоких результатов на разных уровнях.

Таблица 4 / Table 4

**Количество победителей и призеров конкурсов, выставок**  
**Number of winners and prize-winners of contests, exhibitions**

Учебный год	Всего	Областной уровень	Всероссийский уровень	Международный уровень
2018 / 2019	181	92	37	52
2019 / 2020	205	129	20	56
2020 / 2021	219	96	72	51

## Заключение

Полученные результаты свидетельствуют, что социокультурные практики являются единственным средством самоактуализации обучающихся в учреждении дополнительного образования, способствуя росту их мотивации к успеху и достижениям, развитию умения делать самостоятельный выбор и нести за него ответственность, формированию черт самоактуализирующейся личности, стремящейся к максимально полному раскрытию внутреннего потенциала. Организация социокультурных практик в учреждении дополнительного образования содействует формированию активной жизненной позиции обучающегося, развитию его личностного потенциала и становлению в качестве полноправного субъекта образовательных отношений и собственной жизнедеятельности.

Очевидно, что нами изучен не весь потенциал влияния социокультурных практик на самоактуализацию участников образовательного процесса в УДО. Мы готовы продолжить поиск возможностей для социокультурных практик с позиции расширения их репертуара, а также влияния на профессиональную деятельность педагога дополнительного образования.

## Библиографический список

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». 2021. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 30.05.2022).
2. Николина В. В., Фефелова О. Е. Социокультурная практика в современном образовании // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24915> (дата обращения: 30.05.2022).
3. Асмолов А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы современного образования. 2010. № 4. С. 4–18.
4. Крылова Н. Б. Культурология образования. М. : Народное образование, 2000. 272 с.
5. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.
6. Тегетаева Ж. Р. Организационно-педагогическая поддержка включения обучающихся педагогического вуза в разнообразные социокультурные практики // Повышение качества подготовки педагогических кадров: Проблемы. Инновационные технологии. Опыт: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Ж. Х. Баскаевой.



- Владикавказ : Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова, 2019. С. 150–156.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 544 с.
  8. Крылова Н. Б. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус // Новые ценности образования. 2013. Вып. 7. С. 68–75.
  9. Флоренкова В. А. Модель интеграции внеурочной деятельности и дополнительного образования в культурно-образовательном пространстве школы // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2017. № 2 (6). С. 24–28.
  10. Астафьева О. Н. О типологии социокультурных практик в постнеклассической науке // Постнеклассические практики: определение предметных областей: материалы междунар. междисц. семинара. М. : МАКС Пресс, 2008. С. 20–29.
  11. Лазебная Е. Особенности внедрения культурных практик в систему работы дошкольных образовательных организаций. URL: <https://www.maam.ru/detskisad/osobenosti-vnedrenija-kulturnyh-praktik-v-sistemu-raboty-doshkolnyh-obrazovatelnyh-organizacii.html> (дата обращения: 30.05.2022).
  12. Литвинова Е. А. Культурные практики в дошкольном образовании. URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2015/11/16/kulturnye-praktiki-v-doshkolnom-obrazovanii-doklad> (дата обращения: 30.05.2022).
  13. Коваленко Л. А. Культурные практики в дошкольном образовании. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2019/02/13/kulturnye-praktiki-v-doshkolnom-obrazovanii> (дата обращения: 30.05.2022).
  14. Киндерова О. И. Культурные образовательные практики – эффективное средство развития интересов и познавательных действий дошкольников // Молодой ученый. 2017. № 8 (142). С. 337–340.
  15. Коржова Е. Г. Формирование представлений о творчестве композиторов-классиков у старших дошкольников в культурных практиках (на примере музыкальной гостиной). Белгород : БелГУ, 2016. 138 с.
  16. Шехтман И. В. Социокультурные практики в современном образовательном процессе ДОУ. URL: <https://infourok.ru/sociokulturnie-praktiki-v-sovremennom-obrazovatelnom-processe-doo-1998260.html> (дата обращения: 30.05.2022).
  17. Создание условий для реализации социокультурных практик в образовательной деятельности / под общ. ред. С. О. Шуваловой, О. Ю. Семеновой. Рыбинск, МУ ДПО «Информационно-образовательный Центр», 2019. 138 с.
  18. Иванов М. В. Модель организации социокультурных практик молодежных приключений (на примере студенческого бала) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 4 (40). С. 367–372. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-367-372>
  19. Иванов М. В., Александрова Е. А. Возможности влияния социокультурных практик молодёжных приключений на развитие образовательной среды // Культурное наследие г. Саратова и Саратовской области: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Ю. Ю. Андреевой и И. Э. Рахимбаевой. Саратов : Саратовский источник, 2021. С. 282–289.
  20. Еваева А. Э. Театральные проекты как социокультурная практика педагогики творчества: содержание и формы // Вестник современных исследований. 2019. № 1.6 (28). С. 120–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36945301> (дата обращения: 30.05.2022).
  21. Александрова Е. А. Социокультурные возможности образовательного пространства и детско-взрослых сообществ в контексте формирования у ребенка духовно-нравственной культуры // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: Педагогика. Психология. 2014. Вып. 4 (35). С. 52–59. <https://doi.org/10.15382/sturIV201435.52-59>
  22. Александрова Е. А. Формирование картины мира ребенка и его педагогическое сопровождение // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 2. С. 41–44.
  23. Шустова Л. П., Гриценко В. В. Модель использования социокультурных практик как средства самоактуализации обучающихся в организации дополнительного образования // Нижегородское образование. 2020. № 3. С. 42–48.
  24. Социокультурные практики в учреждении дополнительного образования детей / под общ. ред. Л. П. Шустовой. Ульяновск : Simjet, 2021. 180 с.
  25. Гриценко В. В., Шустова Л. П., Никитина О. Г. Воспитание личности в условиях дополнительного образования на основе поликультурного подхода // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 4. С. 351–360. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2015-4-4-351-360>
  26. Голубева О. В., Лебедева Т. Е., Толстенева А. А. Социокультурная практика: опыт апробации и направления развития сетевого взаимодействия // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 416. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21626> (дата обращения: 30.05.2022).
  27. Иванова И. В. Роль дополнительного образования в саморазвитии подростков // Вестник Калужского университета. 2018. № 3. С. 97–101. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36565726> (дата обращения: 30.05.2022). НЕТ doi
  28. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб. : Питер, 2000. 304 с.
  29. Гозман Л. А., Кроэ М. В., Латинская М. В. Самоактуализационный тест. М. : Роспедагенство, 1995. 56 с.
  30. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. М. : Изд-во МГУ. 1982. С. 108–117.



## References

1. *Prikaz Ministerstva prosvetcheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 287 “Ob utverzhdenii federal’nogo gosudarstvennogo obrazovatel’nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya”* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 31 May 2021 No. 287 “On Approval of the Federal State Educational Standard for Basic General Education”]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (accessed 30 May 2022) (in Russian).
2. Nikolina V. V., Fefelova O. E. Socio-cultural practice in modern education. *Modern Problems of Science and Education*, 2016, no. 4. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24915> (accessed 30 May 2022) (in Russian).
3. Asmolov A. G. Sociocultural modernization of education Strategy and methodology. *Problems of Modern Education*, 2010, no. 4, pp. 4–18.
4. Krylova N. B. *Kul’turologiya obrazovaniya* [Culturology of Education]. Moscow, Narodnoe obrazование Publ., 2000. 272 p. (in Russian).
5. Slobodchikov V. I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya* [Anthropological Perspective of National Education]. Yekaterinburg, Publishing Department of the Yekaterinburg Diocese, 2009. 264 p. (in Russian).
6. Tegetayeva Zh. R. Organizational and pedagogical support for the inclusion of students of a pedagogical university in variety of socio-cultural practices. In: Zh. Kh. Baskaeva, total ed. *Povysheniye kachestva podgotovki pedagogicheskikh kadrov: Problemy. Innovatsionnye tekhnologii. Opyt: sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Collect. of materials of the Intern. Sci.-Pract. Conf. "Improving the Quality of Training of Pedagogical Personnel: Problems. Innovative Technologies. Experience"]. Vladikavkaz, North Ossetian State University Publ., 2019, pp. 150–156 (in Russian).
7. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of Developing Education]. Moscow, INTOR Publ., 1996. 544 p. (in Russian).
8. Krylova N. B. Anthropological, activity and cultural approaches. Thesaurus. *New Education Values*, 2013, vol. 7, pp. 68–75 (in Russian).
9. Florenkova V. A. A model of integration of extracurricular activities and additional education in the cultural and educational school environment. *Continuing Education in Saint Petersburg*, 2017, no. 2 (6), pp. 24–28 (in Russian).
10. Astafyeva O. N. On the typology of socio-cultural practices in post-non-classical science. In: Astafyeva O. N., total ed. *Postneklassicheskiye praktiki: opredeleniye predmetnykh oblastey: materialy mezhdunar. mezhdists. seminara* [Proc. of Intern. interdiscipl. seminar "Postnon-Classical Practices: Definition of Subject Areas"]. Moscow, MAKS Press, 2008, pp. 20–29 (in Russian).
11. Lazebnaya E. *Osobennosti vnedreniya kul’turnykh praktik v sistemu raboty doshkol’nykh obrazovatel’nykh organizatsiy* (Features of the implementation of cultural practices in the system of work of preschool educational organizations). Available at: <https://www.maam.ru/detskijsad/osobenosti-vnedrenija-kulturnyh-praktik-v-sistemu-raboty-doshkolnyh-obrazovatelnyh-organizacii.html> (accessed 30 May 2022) (in Russian).
12. Litvinova E. A. *Kul’turnye praktiki v doshkol’nom obrazovanii* (Cultural practices in preschool education). Available at: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2015/11/16/kulturnye-praktiki-v-doshkolnom-obrazovanii-doklad> (accessed 30 May 2022) (in Russian).
13. Kovalenko L. A. *Kul’turnye praktiki v doshkol’nom obrazovanii* (Cultural practices in preschool education). Available at: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2019/02/13/kulturnye-praktiki-v-doshkolnom-obrazovanii> (accessed 30 May 2022) (in Russian).
14. Kinderova O. I. Cultural educational practices – an effective means of developing the interests and cognitive actions of preschoolers. *Young Scientist*, 2017, no. 8 (142), pp. 337–340 (in Russian).
15. Korzhova Ye. G. *Formirovaniye predstavleniy o tvorchestve kompozitorov-klassikov u starshikh doshkol’nikov v kul’turnykh praktikakh (na primere muzykal’noy gostiny)* [Formation of Ideas About the Work of Classical Composers Among Older Preschoolers in Cultural Practices (on the Example of a Music Lounge)]. Belgorod, Belgorod National Research University Publ., 2016. 138 p. (in Russian).
16. Shekhtman I. V. *Sotsiokul’turnye praktiki v sovremenном obrazovatel’nom protesse DOU* (Sociocultural Practices in the Modern Educational Process of Preschool Educational Institutions). Available at: <https://infourok.ru/sociokulturnie-praktiki-v-sovremennom-obrazovatelnom-processe-doo-1998260.html> (accessed 30 May 2022) (in Russian).
17. Shuvalova S. O., Semenova O. Yu., total ed. *Sozdaniye usloviy dlya realizatsii sotsiokul’turnykh praktik v obrazovatel’noy deyatel’nosti* [Creation of Conditions for the Implementation of Socio-Cultural Practices in Educational Activities: Methodological Guide]. Rybinsk, MU DPO «Informatsionno-obrazovatel’nyi Tsentr» Publ., 2019. 138 p. (in Russian).
18. Ivanov M. V. The organization model of socio-cultural practices of youth enrichment programs (as exemplified by a student ball). *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, no. 4 (40), pp. 367–372 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-367-372>
19. Ivanov M. V., Aleksandrova E. A. Possibilities of influence of socio-cultural practices of youth adventures on the development of the educational environment. Andreeva Yu. Yu., Rakimbaeva I. E., total ed. *Kul’turnoye naslediye g. Saratova i Saratovskoy oblasti: materialy X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Materials of 9<sup>th</sup> Intern. Sci. and Pract. Conf. "Cultural Heritage of Saratov and



- the Saratov Region]. Saratov, Saratovskiy istochnik Publ., 2021, pp. 282–289 (in Russian).
20. Evaeva A. E. Theater projects as a socio-cultural practice of pedagogy of creativity: content and forms. *Bulletin of Modern Studies*, 2019, no. 1.6 (28), pp. 120–123. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36945301> (accessed 30 May 2022) (in Russian).
21. Alexandrova E. A. Sociocultural opportunities of educational space and child adult communities in the context of formation at the child spiritual and moral culture. *St. Tikhon's university review. Series IV: Pedagogy. Psychology*, 2014, vol. 4 (35), pp. 52–59 (in Russian). <https://doi.org/10.15382/sturIV201435.52-59>
22. Aleksandrova E. A. Formation of the picture of the world of the child and his pedagogical support. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 2, pp. 41–44 (in Russian).
23. Shustova L. P., Gritsenko V. V. A model of the use of sociocultural practices as a means of self-actualization of students in the organization of additional education. *Nizhny Novgorod Education*, 2020, no. 3, pp. 42–48 (in Russian).
24. Shustova L. P., total ed. *Sotsiokul'turnye praktiki v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detey* [Sociocultural Practices in the Institution of Additional Education for Children]. Ulyanovsk, Simjet Publ., 2021. 180 p. (in Russian).
25. Gritsenko V. V., Shustova L. P., Nikitina O. G. Personal upbringing under conditions of additional education based on a polycultural approach. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015, vol. 4, iss. 4, pp. 351–360 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2015-4-4-351-360>
26. Golubeva O. V., Lebedeva T. Ye., Tolsteneva A. A. Discursive field, the growth of Russian universities transpsrsnicy in the context of their integration European educational space. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 5, pp. 416. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21626> (accessed 30 May 2022) (in Russian).
27. Ivanova I. V. The role of additional education in the self-development of adolescents. *Kaluga State University Bulletin*, 2018, no. 3, pp. 97–101. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36565726> (accessed 30 May 2022) (in Russian).
28. Bordovskaya N. V., Rean A. A. *Pedagogika* [Pedagogy]. St. Petersburg, Piter Publ., 2000. 304 p. (in Russian).
29. Gozman L. A., Kroz M. V., Latinskaya M. V. *Samoaktivatsionnyi test* [Self-Actualization Test]. Moscow, Rospedagenstvo Publ., 1995. 56 p. (in Russian).
30. Maslou A. Self-actualization. In: Gippenreiter Yu. B., Puzyrey A. A., eds. *Psichologiya lichnosti. Teksty* [Psychology of Personality. Texts]. Moscow, MSU Press, 1982, pp. 108–117 (in Russian).

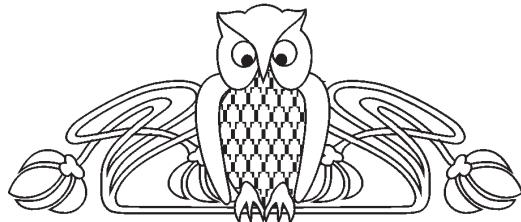
Поступила в редакцию 23.04.2022; одобрена после рецензирования 01.06.2022; принята к публикации 13.06.2022  
The article was submitted 23.04.2022; approved after reviewing 01.06.2022; accepted for publication 13.06.2022



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 271–276  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 271–276*  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-271-276>

Научная статья  
УДК 378

## Профессиональное саморазвитие будущих учителей технологии как актуальная проблема в процессе их подготовки



Н. В. Саяпин

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

Саяпин Николай Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологического образования, sayapinnv@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6528-5922>

**Аннотация.** Актуальность изучения проблемы профессионального саморазвития будущих учителей технологии в процессе их подготовки связана с тем, что в современных условиях образовательным учреждениям необходимы педагоги, которые умеют быстро адаптироваться к интенсивным изменениям, способны самостоятельно развиваться в профессиональной сфере. Одним из этапов профессионального саморазвития будущих учителей технологии является их обучение в вузе. Цель: определить важность и значимость профессионального саморазвития для будущих учителей технологии в период подготовки в вузе на основе анализа нормативных документов, исследований ученых, результатов анкетирования студентов. Анализ содержания нормативных документов федерального уровня, регламентирующих процесс подготовки будущих учителей технологии в вузе, на предмет наличия / отсутствия вопросов, затрагивающих профессиональное саморазвитие будущих учителей технологии, осуществлен согласно ФГОС высшего образования и профессионального стандарта «Педагог». ФГОС подготовки бакалавров и магистров включает компетенцию, непосредственно связанную с профессиональным развитием будущих учителей технологии – УК-6. Анализ профессионального стандарта «Педагог» позволяет выделить две обобщенные трудовые функции, в которых обозначены те трудовые действия, умения и знания, которые в совокупности связаны с профессиональным саморазвитием педагогов. Исследование выполнено на выборке студентов ( $N = 52$ , в возрасте от 18 до 30 лет, жен. = 60%), обучающихся в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Технология». Для фиксации степени выраженности значимости профессионального саморазвития применена авторская анкета. Выявлена положительная динамика временных затрат на профессиональное саморазвитие к старшим курсам. Зафиксировано единогласие респондентов в том, что профессиональное саморазвитие является неотъемлемой составляющей профессионального роста и частью конкурентоспособности в профессии. Представленные материалы эмпирического характера могут быть использованы при создании педагогических условий по осуществлению эффективной подготовки в направлении профессионального саморазвития студентов.

**Ключевые слова:** профессиональное саморазвитие, профессиональная подготовка, будущий учитель технологии

**Для цитирования:** Саяпин Н. В. Профессиональное саморазвитие будущих учителей технологии как актуальная проблема в процессе их подготовки // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 271–276. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-271-276>

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

Article

Professional self-development of future domestic science teachers as a relevant problem in the process of their training

N. V. Sayapin

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

Nikolay V. Sayapin, sayapinnv@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6528-5922>

**Abstract.** The problem of professional self-development of future domestic science teachers in the process of their training is *relevant* due to the fact that modern educational institutions need teachers who are able to quickly adapt to sweeping changes and are able to develop independently in the professional field. University training of future domestic science teachers is one of the stages of their professional self-development. The *objective* of the study is to determine to what extent university training of future domestic science teachers is important for their professional self-development. The objective is achieved through the analysis of regulatory documents, the analysis of scientific research and the results of student questionnaires. The presence or absence of aspects affecting the professional self-development of future domestic science teachers were determined while conducting the analysis of the federal regulatory documents that govern the training process of future domestic science



teachers at the university. The analysis was carried out in accordance with the Federal State Educational Standard of Higher Education and the "Teacher" Professional Standard. The Federal State Educational Standard for Bachelor's and Master's degrees includes a directive to develop a competence closely related to the professional development of future domestic science teachers – Universal Competence-6 (UC-6). The analysis of the professional standard of a teacher allows us to distinguish two fundamental roles teachers perform at work. These roles indicate those actions, skills and knowledge that are collectively associated with the professional self-development of teachers. The empirical research was carried out on a sample of students ( $N = 52$ , aged 18 to 30 years, women = 60%), majoring in pedagogy (44.03.01 Pedagogical Education with the major in "Domestic Science") at Saratov State University (the city of Saratov). A questionnaire (prepared by N. V. Sayapin) was used to determine to what extent professional self-development is significant. The positive dynamics of the parameters of time spent on professional self-development for senior courses has been revealed. There is a consensus among respondents that professional self-development is an integral component of professional growth and part of competitiveness in the profession. The presented empirical materials can be used in creating pedagogical conditions for the implementation of effective training aimed at professional self-development of students.

**Keywords:** professional self-development, professional training, future domestic science teacher

**For citation:** Sayapin N. V. Professional self-development of future domestic science teachers as a relevant problem in the process of their training. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 271–276 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-271-276>

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

## Введение

В современных условиях значимым для системы российского образования в целом представляется процесс профессиональной подготовки будущих учителей, имеющих на выходе из вуза определенные конкурентные преимущества на рынке труда и без затруднений осуществляющих профессиональную деятельность. Одним из условий, оказывающих важное влияние на соблюдение указанных выше требований, является ориентированность будущего учителя на профессиональное саморазвитие, обозначенное, как показал анализ, и в документах федерального уровня.

В соответствии с указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [1] разработаны различные национальные проекты (программы), среди которых необходимо выделить национальный проект «Образование». Одной из задач в рамках этого проекта является внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников [2], ориентированной на профессиональную самореализацию педагогов и развитие необходимых компетенций, на улучшение профессиональной подготовки и развитие педагогических кадров.

Сегодня требования к подготовке будущих педагогов и выполняемым ими трудовым функциям в дальнейшей профессиональной деятельности регламентируются федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) высшего образования и профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования третьего поколения (3++) подготовки бакалавров по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Технология» и магистров по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Технологическое образование» в системе профессиональной подготовки, отражающие требования к результатам освоения образовательных программ этих двух уровней, позволяют выделить из имеющихся компетенции, непосредственно связанную с профессиональным развитием будущих учителей технологии – УК-6. В стандарте бакалавров данная компетенция заключается в способности управлять своим временем, выстраивании и реализации траектории саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни. Магистры же, изучая образовательную программу по направлению 44.04.01, овладевают компетенцией УК-6, суть которой состоит в том, что выпускник мог определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки [3, 4].

В профессиональном стандарте представлены виды профессиональной деятельности, обобщенные трудовые функции, конкретные выполняемые трудовые функции и необходимые требования к образованию и обучению, опыту практической работы, особые условия допуска к работе, знания и умения, способствующие осуществлению эффективной профессиональной деятельности. В исследовании И. Н. Гущиной представлен анализ профессионального стандарта педагога на предмет представления в нем моментов, касающихся профессионального развития, который позволил ей выделить две обобщенные трудовые функции. Одна из них связана с педагогической деятельностью педагога по проектированию и реализации об-



разовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, а другая – с педагогической деятельностью по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ [5]. Далее среди выделенных трудовых функций ею обозначаются те трудовые действия, умения и знания, которые в совокупности будут связаны с профессиональным саморазвитием педагогов и их готовностью к нему [6]. Проделанная автором работа дает представление и нацеливает на то, что в период подготовки в вузе будущие учителя технологии должны иметь представление о необходимости своего профессионального саморазвития и его значении для осуществления трудовой профессиональной деятельности.

В подготовке будущего учителя технологии его профессиональное саморазвитие можно рассматривать в качестве развития, с одной стороны, как личности, а с другой – как носителя необходимой информации, которая будет реализовываться в его дальнейшей профессиональной деятельности.

В связи с этим уместно утверждение, что развитие личности будущего педагога тесно взаимосвязано с его способностью к саморазвитию [7, 8]. При этом необходимо отметить, что главной отличительной особенностью образовательной парадигмы, существующей в последние десятилетия, является тенденция, заключающаяся в «образовании через всю жизнь». В связи с этим будущий педагог должен уделять достаточно большое внимание самообразованию, саморазвитию и профессиональному росту.

Представим кратко исследования ученых, касающиеся изучения профессионального саморазвития будущих учителей. А. С. Сюнина [9] обозначает саморазвитие будущих учителей как проблему, С. П. Грушевский и соавторы [10] определяют основные направления профессионального саморазвития в условиях вуза, Е. Ю. Никитина и соавторы – прикладные аспекты [11], Т. С. Хазыкова – принципы проектирования [12]. В. А. Скоба акцентирует внимание на компетентностном подходе к рассматриваемому процессу [13], О. В. Бажук и соавторы предлагают формировать у будущих учителей готовность к нему [14]. Л. В. Козилова раскрывает условия трансформации образовательной среды педагогического вуза в профессиональном развитии преподавателей [15]. Интересными представляются работы авторов в привязке саморазвития к самоопределению [16] и самообразованию [17, 18].

В изучении сущности профессионального саморазвития будущего педагога А. Г. Романовский [19] утверждает, что оно представляет

собой непрерывный процесс, целью которого является определение путей и средств личностного и профессионального развития с помощью анализа передового опыта и самостоятельной деятельности, способствующего в дальнейшем развитию собственного стиля в профессиональной деятельности.

О. И. Маркова [20], Е. В. Заикина [21] указывают, что подготовка будущих педагогов к профессиональному саморазвитию реализуется посредством организации соответствующих внешних и внутренних условий. Ключевым внешним условием для реализации профессионального саморазвития будущего педагога является определенная программа, которая состоит из целевого, содержательного, организационно-деятельностного и диагностического компонентов. В рамках целевого компонента будущий педагог определяет для себя цель, которая направлена на его постоянное саморазвитие, самосовершенствование и способствует формированию собственного стиля в профессиональной деятельности. Содержательный компонент представляет собой формируемую систему компетенций, необходимых будущему педагогу для профессионального саморазвития и применения соответствующих способностей в практической деятельности. Организационно-деятельностный компонент включает в себя определенные формы, методы и средства, используемые в ходе профессиональной подготовки и способствующие формированию готовности к профессиональному саморазвитию. Диагностический компонент состоит из оценочных комплексов, позволяющих выявить уровень готовности будущих педагогов к профессиональному саморазвитию. Внутреннее условие выражается в формировании у будущего педагога готовности к профессиональному саморазвитию.

**Цель:** определить важность и значимость профессионального саморазвития для будущих учителей технологии в период подготовки в вузе.

## Материалы и методы

**Участники исследования.** Эмпирическое исследование выполнено на выборке студентов – будущих учителей технологии, обучающихся в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Технология». В исследовании приняли участие 52 студента 1–4-го курсов в возрасте от 18 до 30 лет, в том числе 60% (31 чел.) женщин и 40% (21 чел.) мужчин.

**Методики.** Применена авторская анкета, направленная на изучение степени выраженности



значимости профессионального саморазвития для будущих учителей технологии в период подготовки в вузе.

*Методы исследования:* анкетирование, методы математической статистики.

## Результаты и их обсуждение

В результате анкетирования было определено, что студенты 1–2-го курсов затрачивают в среднем 35% отведенного учебного времени на профессиональное саморазвитие, а бакалавры, обучающиеся на 3–4-м курсах, – 58% соответственно. Большинство будущих учителей технологии (92%) отметили, что профессиональное саморазвитие является неотъемлемой составляющей профессионального роста и частью конкурентоспособности в профессии. Для осуществления профессионального саморазвития будущим педагогам предлагалось выбрать определенные виды деятельности. Студенты 1–2-го курсов выбрали факультативы и специализированные тренинги (64%), студенты старших курсов – научно-исследовательскую работу (68%), участие в профессиональных конкурсах (65%), дополнительное образование (70%). Распределение результатов у студентов старших курсов обусловлено прохождением разных видов педагогической практики, участием в мероприятиях профессиональной направленности, проводимых в университете. Например, в СГУ ежегодно проходит «Неделя педагогического образования», в рамках которой среди будущих педагогов проводится конкурс профессионального мастерства «Шаг в профессию». В нем принимают участие студенты 3–4-го курсов, осваивающие образовательные программы по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» и разным профилям подготовки. Студенты 1–2-го курсов (61%) отмечают, что удобным для профессионального саморазвития является виртуальное пространство. Среди студентов 3–4-го курсов этот показатель составил 77%, что объясняется большим количеством времени, проведенного студентами старших курсов в режиме online в период дистанционного обучения.

## Выводы

1. Наличие универсальной компетенции УК-6 в ФГОС, касающейся профессионального саморазвития в подготовке будущих учителей, указывает на важность данного процесса в период подготовки будущих учителей технологии. В то же время для формирования данной компетенции в период обучения в вузе требуется создание определенных условий.

2. Анализ содержания профессионального стандарта «Педагог» позволяет нацеливать будущего учителя технологии на понимание того, что быть успешным в современных рыночных условиях функционирования экономики в государстве возможно лишь при условии владения навыками личностного и профессионального саморазвития, самостоятельной работы, мобильности, а также умения адаптироваться к интенсивно изменяющимся условиям профессиональной деятельности.

3. Анализ разных мнений и взглядов авторов по вопросу профессионального саморазвития будущих учителей позволил выделить проблему применения идей профессионального саморазвития в процессе профессиональной подготовки учителей технологии в вузе как ведущую.

4. Полученные эмпирическим путем данные анкетирования студентов свидетельствуют, что в ходе профессиональной подготовки будущие учителя технологии осознают необходимость и значимость профессионального саморазвития для осуществления профессиональной деятельности.

Представленные материалы эмпирического характера могут быть использованы при создании педагогических условий по осуществлению эффективной подготовки в направлении профессионального саморазвития студентов.

## Библиографический список

1. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 15.05.2022).
2. Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 15.05.2022).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 15.05.2022).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Магистратура. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/downloads?f=%2Fuploadfiles%2Ffgosvom%2F440401.pdf&id=228> (дата обращения: 13.05.2022).
5. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 15.05.2022).



6. Гущина И. Н. Воспитательная деятельность будущего педагога в формировании у него готовности к профессиональному саморазвитию // Научное мнение. 2020. № 12. С. 172–178. <https://doi.org/10.25807/RVN.22224378.2020.12.172.178>
7. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика. М. : Юрайт, 2019. 574 с.
8. Везетиу Е. В. Личностное самосовершенствование как средство осознанного саморазвития будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54, ч. 2. С. 83–89.
9. Сюнина А. С. Проблема саморазвития будущего учителя // Современный ученый. 2019. № 1. С. 151–154.
10. Грушевский С. П., Иванова О. В. Основные направления профессионально-личностного саморазвития будущих педагогов в вузе // Политеатический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2017. № 131 (07). С. 1015–1024. <https://doi.org/10.21515/1990-4665-131-083>
11. Никитина Е. Ю., Федорова Е. Е. Прикладные аспекты профессионально-личностного развития будущих педагогов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 5. С. 139–148. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2018.17..5.011>
12. Хазыкова Т. С. Принципы проектирования будущими учителями авторской системы профессионально-личностного саморазвития // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 275–279. <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0801-0068>
13. Скока В. А. Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя в контексте компетентного подхода // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 8. С. 104–107. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.08.35>
14. Бажук О. В., Берестовская Л. П., Мерецкая Т. В. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональному самообразованию // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 111–129. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.7>
15. Козилова Л. В. Профессиональное саморазвитие преподавателя педагогического вуза в условиях трансформации образовательной среды // Педагогика и просвещение. 2020. № 4. С. 106–121. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2020.4.34752>
16. Чудина Е. Е. Профессиональное саморазвитие как условие самоопределения будущего учителя // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (165). С. 99–105.
17. Ивасева О. В. Готовность к педагогическому самообразованию студентов педвуза как ориентация на педагогическую профессию // Современное среднее профессиональное образование. 2021. № 1. С. 31–36.
18. Донина И. А., Воднева С. Н., Смирнова Е. А. Самообразовательная компетенция как фактор готовности будущего педагога к профессиональной деятельности // Психологопедагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 46–57. <https://doi.org/10.37724/RSU.2021.58.2.004>
19. Романовский А. Г. Сущность профессионально-личностного саморазвития будущих специалистов и их механизмы управления. М., 1993. 73 с.
20. Маркова О. И. Профессиональное саморазвитие педагога. Киев : Вища школа, 2004. 172 с.
21. Заикина Е. С. Педагогические условия самообразования и саморазвития будущих педагогов // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3 (76). С. 225–227

### References

1. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (Decree of the President of the Russian Federation No. 204 dated 7 May 2018 “On National goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024”). Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (accessed 15 May 2022) (in Russian).
2. Национальный проект «Образование» (National Project “Education”). Available at: <https://edu.gov.ru/national-project> (accessed 15 May 2022) (in Russian).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (Federal State Educational Standard of Higher Education. Bachelor course. The direction of training 44.03.01 Pedagogical Education). Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (accessed 15 May 2022) (in Russian).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Магистратура. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (Federal State Educational Standard of Higher Education. The level of Higher Education. Magistracy. The direction of training 44.04.01 Pedagogical Education). Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/downloads?f=%2Fuploadfiles%2Ffgosvom%2F440401.pdf&id=228> (accessed 15 May 2022) (in Russian).
5. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (Professional Standard Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)). Available at: <https://base.garant.ru/70535556/> (accessed 15 May 2022) (in Russian).
6. Gushchina I. N. Educational activity of a future teacher in the formation of his readiness for professional



- self-development. *Scientific Opinion*, 2020, no. 12, pp. 172–178 (in Russian). <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2020.12.172.178>
7. Stolyarenko L. D. *Psichologiya i pedagogika* [Psychology and Pedagogy]. Moscow, Yurait Publ., 2019. 574 p. (in Russian).
8. Veseti E. V. Personal self-improvement as a means of conscious self-development of a future teacher in the process of his professional training in higher school. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2017, no. 54, vol. 2, pp. 83–89 (in Russian).
9. Syunina A. S. The problem of future teacher' self-development. *Modern Scientist*, 2019, no. 1, pp. 151–154 (in Russian).
10. Grushevsky S. P., Ivanova O. V. The main directions of professional and personal self-development of future teaching staff in high schools. *Polythematic Network Electronic Scientific Journal of the Kuban State Agrarian University*, 2017, no. 131, pp. 1015–1024 (in Russian). <https://doi.org/10.21515/1990-4665-131-083>
11. Nikitina E. Yu., Fedorova E. E. Applied aspects of professional-personal development of future teachers. *The Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical University*, 2018, no. 5, pp. 139–148 (in Russian). <https://doi.org/10.25588/CSPU.2018.17..5..011>
12. Khazykova T. S. Design principles of the future teachers of the author's system of professional and personal self-development. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1 (26), pp. 275–279 (in Russian). <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0801-0068>
13. Skopa V. A. Professional and personal self-development of a future teacher in the context of a competent approach. *Modern Science: actual problems of theory & practice. Series of "Humanities"*, 2021, no. 8, pp. 104–107 (in Russian). <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.08.35>
14. Bazhuk O. V., Berestovskaya L. P., Meretskaya T. V. Formation of pedagogical university students' readiness for professional self-education. *Perspectives of Science and Education*, 2022, no. 1 (55), pp. 111–129 (in Russian). <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.7>
15. Kozilova L. V. Professional self-development of a teacher of a pedagogical university in the conditions of transformation of the educational environment. *Pedagogy and Education*, 2020, no. 4, pp. 106–121 (in Russian). <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2020.4.34752>
16. Chudina E. E. Professional self-development as the condition of the professional self-determination of future teacher. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, 2022, no. 2 (165), pp. 99–105 (in Russian).
17. Ivaseva O. V. Readiness for pedagogical self-education of pedagogical university students as an orientation towards the teaching profession. *Modern Secondary Vocational Education*, 2021, no. 1, pp. 31–36 (in Russian).
18. Donina I. A., Vodneva S. N., Smirnova E. A. Self-education competence as a factor of future teachers' readiness for professional activities. *Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal*, 2021, no. 2 (58), pp. 46–57. <https://doi.org/10.37724/RSU.2021.58.2.004> (in Russian)
19. Romanovskiy A. G. *Samorazvitiye lichnosti i mekanizmy ee samoaktyalizatsii* [Self-Development of Personality and Mechanisms of Its Self-Actualization]. Kharkov, NTU "KhPI", 2002. 75 p. (in Russian).
20. Markova O. I. *Professional'noe samorazvitiye pedagoga* [Professional Self-Development of a Teacher]. Kiev, Vyshcha shkola Publ., 2004. 172 p. (in Russian).
21. Zaikina E. S. Pedagogical conditions of self-education and self-development of future teachers. *The World of Science, Culture and Education*, 2019, no. 3 (76), pp. 225–227 (in Russian).

Поступила в редакцию 25.06.2022; одобрена после рецензирования 27.07.2022; принята к публикации 29.08.2022  
The article was submitted 25.06.2022; approved after reviewing 27.07.2022; accepted for publication 29.08.2022

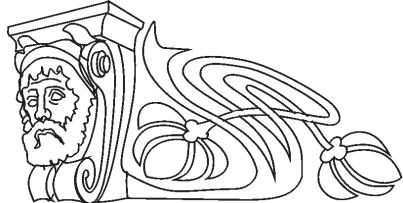


Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 277–282  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 277–282*  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-277-282>

Научная статья  
УДК 378.1

## Процессы интеграции в системе образования

Ю. С. Шинтияпина



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

Шинтияпина Юлия Сергеевна, соискатель, кафедра методологии образования, shint-jlia@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9051-0941>

**Аннотация.** Актуальность изучения интеграционных процессов в системе образования обусловлена новыми требованиями к образовательной среде, выступающими основанием дальнейшего развития всей системы образования. Оптимизация интеграционных процессов в системе образования определяется принципами их реализации, предполагающими «управляемую самоорганизацию» интегрируемых структур в интересах человека, общества, государства. Цель: поиск и обоснование методов и средств оптимизации интеграционных процессов в системе образования. Определен комплекс методологических принципов, реализация которого позволяет оптимизировать процессы интеграции субъектов образования и образовательной среды в целом, – системный, интеграционный, синергетический и акмеологический подходы. Описаны содержание и специфика данных подходов, представлен анализ исследований в контексте заявленной проблематики. Одним из важнейших последствий интеграционных процессов в системе образования является развитие личности, усиление ее роли в «приращении» не только образовательного, но и социального капитала как значимого ресурса общественного развития.

**Ключевые слова:** интеграция, интеграционные процессы, интеграционные подходы, внешние и внутренние факторы

**Для цитирования:** Шинтияпина Ю. С. Процессы интеграции в системе образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 277–282. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-277-282>

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

Article

Integration processes in the education system

Yu. S. Shintyapina

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

Yulia S. Shintyapina, shint-jlia@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9051-0941>

**Abstract.** The relevance of studying integration processes in the education system is determined by new requirements for the educational environment, which serve as the basis for the further development of the entire system of education. Optimization of integration processes in the education system is specified by their realization principles, which entail “controlled self-organization” of integrated structures in the interests of “the man, society, state”. The purpose of the study is to search for and to justify the methods and means of optimizing integration processes in the education system. The article defines a set of methodological principles. Implementation of this set of principles makes it possible to optimize the processes of integration of the educational subjects and the educational environment as a whole. It includes the systemic, integration, synergistic and acmeological approaches. The study specifies the content and peculiarities of these approaches, presents research data analysis in the context of the issues under discussion. One of the most important results of integration processes in the system of education is the development of the personality and of the person’s role in the “increase” of educational, and also social capital as a significant resource of social development.

**Keywords:** integration, integration processes, integration approaches, external and internal factors

**For citation:** Shintyapina Yu. S. Integration processes in the education system. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 277–282* (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-277-282>

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

### Введение

Сегодня одной из главных задач системы образования в России является повышение его качества. Соответственно, трансформация, затронувшая всех участников образовательного

процесса, оказывает непосредственное влияние на педагогическую систему. Обозначенные изменения послужили толчком для значительных преобразований в традиционных системах и технологиях, что вывело их на новый виток развития, в том числе и интеграцию образова-



тельного процесса. Актуальность проблемы применения интеграционных процессов в системе образования продиктована современными требованиями, предъявляемыми обществом к обучению, поскольку в ходе данных процессов могут решаться разные задачи современной системы образования, способствующие формированию будущего специалиста.

Цель исследования, представленного в статье, заключается в поиске и обосновании методов и средств оптимизации интеграционных процессов в системе образования.

*Гипотеза исследования* основана на предположении, что выявленные методы и средства интеграционных процессов, применяемые в системе образования, расширяют возможности их оптимизации.

### Интеграционные подходы

Интеграция как понятие стала одной из важнейших областей для исследования в педагогической науке. Т. Парсонс рассматривает интеграцию как взаимодействие социальных подсистем с преимущественно триадичными отношениями. Поскольку становление личности происходит путем воздействия на нее некоторых компонентов социальной и культурной системы, наряду с этим некоторые компоненты культурной системы с установленными соответствующими нормами и правилами влияют на формирование общества в целом [1]. Дж. Локк исследует интеграцию как содержание образования, которое состоит в наполнении одного предмета элементами и факторами другого. И. Г. Песталоцци рассматривает интеграцию как способ объединения труда и обучения в единое целое межпредметных знаний, которое опирается на наиболее значимые проблемы [2].

Интеграционные процессы следует рассматривать как комплексное систематизированное объединение факторов, способствующих развитию целостного образования на множестве разобщенных ранее компонентов. В системе образования интеграционные процессы опираются на актуальные результаты в разных сферах деятельности [3].

В основе педагогической науки лежит совокупность закономерностей, признаков, методов, средств и процессов, направленных на развитие человека как личности с присущими ему качествами и подразделяющееся, в свою очередь, на внутренние и внешние факторы. На их основе в педагогике и образовании и строятся систематизированные интеграционные процессы. Интеграция наделена персональной, свойственной

только ей структурой, на основании которой строится формирование целостности, надежности и неизменности процесса [3].

Внешние факторы предусматривают коллективное использование различных ресурсов, которыми, в свою очередь, наделены образовательные организации, где учитываются интересы каждой из сторон (интеграция профессионального образования, науки и производства, интеграция межвузовская, интеграция педагогики с другими науками). Внутренние факторы применяются для достижения практического использования прогрессивных идей (интеграция образования и гражданского воспитания, интеграция содержания образования, интеграция методов обучения, личностная интеграция и др.) [3].

В системе образования интеграционные процессы подлежат исследованию в контексте общепринятых понятий, таких как педагогическая система, образование и др. Реализация данных процессов сопряжена с рядом трудностей начиная от научной интеграции и заканчивая проектированием определенных интегрированных курсов.

Процессы интеграции включают в себя три принципа: принцип организации, стимулирующий создание концепции интеграционно-педагогических систем; содержательно-методологический принцип, предусматривающий набор определенных норм и требований для разработки содержания; структурно-технологический принцип, предполагающий набор педагогических технологий, способствующих развитию концепций (формы, методы, средства, технологии, условия) [4].

Немаловажное значение в системе развития образования имеют интеграционные процессы, которые оказывают положительное влияние на развитие учебного и научного потенциала, дают возможность образовательным учреждениям сделать образование более доступным, качественным и эффективным, способствуют существенному обновлению образования. Интеграция в высшей школе дает возможность каждому вузу-участнику прочно закрепиться на рынке образовательных услуг, способствует расширению ассортиментного портфеля, способствует формированию благоприятных условий для получения качественного образования в интересах общества [5]. В рамках реализации доступного образования процессы интеграции все больше приобретают всеобъемлющий характер, дают возможность развивать социально-экономические отношения.

Как показывает практика, системе образования свойственны два противоположных и в то же время тесно взаимосвязанных направления –



регионализация образования и интеграция региональных систем. Интеграция на уровне регионов дает возможность равномерного распределения выпускников, оперативного решения вопросов повышения квалификации и переподготовки специалистов и т. д. Для этого в регионах создается единое образовательное пространство. В результате происходящих инновационных преобразований в системе образования возникла необходимость ликвидации межведомственных барьеров, потребность во взаимном сотрудничестве образовательных учреждений разного уровня с учетом региональных потребностей [6].

Появление данных систем стало предметом отдельных исследований в области социальной практики, которые оказывают непосредственное влияние на развитие общества. Такое направление должно отвечать мировым требованиям и стандартам, способствующим повышению качества образования в целях оптимизации образовательных учреждений, на основании которых строится преемственность между уровнями общего образования, способствующими созданию новых моделей многоуровневых учебных заведений – образовательных комплексов, на базе которых подготовка высококвалифицированных кадров зависит преимущественно от учета регионального развития и потребностей рынка труда. Деятельность непрерывного многоуровневого образования в образовательных комплексах осуществляется посредством разработки взаимосвязанных учебных планов по родственным специальностям, для которых требуются идентичные профессиональные знания и навыки [7].

На деятельность образовательных учреждений оказывают влияние разноуровневые образовательные комплексы, которые позволяют им функционировать на системной основе с применением принципов гуманизации, гуманитаризации и дидактики [8].

Несмотря на все реформы, происходящие в системе образования в условиях рыночных отношений и острой конкуренции, высшее образование подвержено рискам. Выпускники могут столкнуться с такой проблемой, как невостребованность профессии на рынке труда в связи с происходящими институциональными преобразованиями в области социально-экономических отношений либо возможностью получения образования, не соответствующего установленным стандартам и требованиям. Работодатель, в свою очередь, рискует разного рода финансовыми издержками, направленными на переподготовку кадров, квалификация которых не соответствует требованиям профстандарта. Риском для общества является обстановка социальной напряжен-

ности, связанная с неадекватным распределением рынка трудовых ресурсов и возникающей проблемой трудоустройства выпускников. Риск государства заключает в предрасположенности к повышению уровня безработицы в результате не-пропорционального распределения потребности в рабочих кадрах в разных отраслях хозяйства, нерационального использования средств, направленных на профессиональную подготовку кадров. В результате то, что образовательные организации и их объединения могут затрагивать интересы субъектов образовательной системы, служит толчком для развития рисков [9].

Е. А. Максимова рассматривает в качестве субъектов системы образования риски образовательных организаций с присущим им компонентным составом. Компонентами образовательного процесса, которые связаны между собой отдельными элементами, выступают структурный (организационный, содержательный, управлени-ческий) и функциональный (конструктивный, проектировочный, коммуникативный) компоненты. Соответственно, каждый элемент системы может сопровождаться рисками развития, поскольку без этого не обходится любая сфера деятельности [10].

Многочисленные исследования позволяют сделать вывод, что реализация процессов интеграции в системе образования происходит непосредственно путем рационального применения общенаучных методов и подходов. Применение данных подходов предусматривает непосредственное участие обучающихся в учебном процессе, которое нацелено на получение профессиональных знаний и навыков, необходимых на разных этапах жизни.

По мнению И. А. Синицыной, под системным подходом следует понимать форму мышления, наделенного определенной структурой, которая позволяет решать различные задачи и аргументировать принятые решения, реализовывать декомпозицию общей цели системы через иерархическое расположение подсистем [11]. Системный подход рассматривается как одно из направлений методологии научного познания, фундаментом которого является применение объекта как системы, с присущей им единой структурой взаимозависимых компонентов и комплексом взаимодействующих между собой элементов и отношений, которые оказывают влияние на развитие всех видов деятельности [12]. Использование системного подхода основывается на изучении объектов в качестве системы с неразрывно связанными между собой элементами, которые неотделимы от природы [13]. Данной теории придерживались И. В. Блаумберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.



В последнее время тенденция развития образования как системы проходит непосредственно через формирование определенных навыков целостного и системного мышления. Обучающиеся должны получать знания путем последовательного освоения учебного курса различных междисциплинарных предметов, которые направлены на развитие науки в целом. Деятельность данного подхода основывается на одновременном и равнозначном применении в учебном процессе трех элементов, таких как воспитание, обучение и развитие. Для дальнейшего стабильного функционирования системы высшего образования необходимо брать за основу принцип взаимодополняемости естественнонаучной методологической традиции гуманитарных способов познания [14].

Интеграционный подход представляет собой сочетание иерархически расположенных моделей, применяемых для формирования высококвалифицированных кадров [15]. Применение данного подхода основывается на использовании факторов, которые оказывают прямое влияние на унификацию интеграционных процессов в системе общего образования. Исследованиями в данной области в разное время занимались такие ученые, как П. Р. Атуров, В. И. Загвязинский, А. Я. Найн, Б. М. Кедров, Л. А. Шипилина и др.

Синергетический подход предполагает применение внешних двухкомпонентных систем управления, которые используются в качестве механизмов деятельности организации. Одновременно с этим для стабильного функционирования механизмов управления в образовательной организации применяются внутренние процессы. Это дает возможность эффективного решения различных задач (позволять применять педагогам в образовательном процессе современные технологии, создавать специальную систему контроля, которая будет заключаться в оценивании педагогам себя как профессионала). В результате возникает потребность в создании единого информационно-образовательного пространства, которое позволяет взаимодействовать всем участникам социального партнерства в сфере образования [16]. Вопросам синергетического подхода и метода системного анализа посвящены работы С. П. Курдюмова, И. Р. Пригожина, Д. М. Гвишвили, Д. Криланда и др. Системный анализ представляет собой совокупность приспособлений, которые направлены на приобретение необходимых навыков и умений.

Акмеологический подход в системе образования подразумевает применение методов мотивации в профессиональной деятельности, поощрение проявления креативности, продуктивное использование для профессионального

достижения в педагогической деятельности личностных ресурсов педагога. Акмеологический подход выступает в качестве фундаментального понятия с определенной структурой принципов, приемов и методов, которые позволяют решать различные акмеологические проблемы и задачи [17]. Действие акмеологического подхода происходит непосредственно через применение общеметодологических принципов (системности, субъективности, социальной детерминации личности, развития и др.) [18].

Применение вышеизложенных общенаучных подходов для реализации процессов интеграции в системе высшего образования позволяет построить обучение в вузе таким образом, чтобы развитие и воспитание обучающегося происходило путем педагогического воздействия на него [19].

### Заключение

Таким образом, интеграция в последнее время все больше становится неотъемлемой частью педагогической науки и образовательной практики. Можно выделить несколько подходов – системный, интеграционный, синергетический и акмеологический, – для непосредственного вовлечения обучающихся в образовательный процесс с последующим получением ими необходимых навыков и умений, оказывающих непосредственное влияние на развитие и становление личности на всех этапах жизни.

Применение общенаучных подходов в совокупности дает возможность решать различные задачи, которые неразрывно связаны с реализацией интеграционных процессов в системе высшего образования, оказывающих влияние на развитие разных отраслей сферы деятельности. Так, в основе системного подхода лежит исследование объекта в качестве системы с присущим ей единым комплексом взаимосвязанных компонентов и объединяется в себе взаимодействующие объекты. Интеграционный подход строится на создании условий, которые действуют в качестве мотиватора для эффективного обучения в вузе и мотивируют студентов к изучению будущей профессиональной деятельности. При синергетическом подходе субъекты образовательного процесса рассматриваются в качестве саморазвивающейся подсистемы, в которой происходит процесс саморазвития личности. Акмеологический подход предусматривает развитие личностных ценностей человека, которые оказывают непосредственное влияние на приобретение высоких профессиональных качеств, так же непосредственно влияющих на систему ценностей в процессе самореализации личности в современном мире.



В настоящее время применение интеграционных процессов в системе высшего образования является актуальным и перспективным, но они остаются до конца не изученными и подлежат дальнейшему исследованию в рамках расширения интеграции образовательных областей. На современном этапе развития системы образования интеграционные процессы оказывают непосредственное влияние на развитие всего образовательного процесса, позволяют расширять научный и образовательный потенциал, который, в свою очередь, дает возможность предоставлять различные услуги и рационально использовать ресурсы, что способствует модернизации образования в соответствии с современными профессиональными стандартами.

### **Библиографический список**

1. Парсонс Т. О структуре социального действия. М. : Академический проект, 2002. 880 с.
2. Титовец Т. Е. Генезис подходов к интеграции содержания образования. Сущность, виды и механизмы интеграционных процессов // Народная асвета. 2008. № 4. С. 3–5.
3. Томакова Р. А., Томакова И. А., Брежнева А. Н. Интегративный образовательный процесс как фактор повышения качества образования в университете // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 4 (29). С. 142–155.
4. Гревцева Г. Я., Цуулина М. В., Болодурина Э. А., Банников М. И. Интегративный подход в учебном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. С. 262. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26857> (дата обращения: 25.02.2022).
5. Ващурин Е. В., Дрантусова Н. В., Евдокимова Я. Ш., Майбуров И. А. Анализ мировых тенденций развития научно-образовательной деятельности: аналитический обзор. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2006. 219 с.
6. Ковалевский В. П. Проблемы теории и методологии проектирования регионального университетского комплекса // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 2 (25). С. 25–30.
7. Асланова М. А., Алентьева М. А., Читао Л. Р. Интеграционные процессы в высшем образовании // Научно-методическое обеспечение преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах в свете теории и практики межкультурной коммуникации : межвуз. сб. / ред. С. В. Ляпун, А. А. Хатхе. Майкоп : Электронные издательские технологии, 2020. Т. 16. С. 12–16.
8. Будущее университетских финансов: перспективы внебюджетного финансирования: сб. науч. тр. междунар. конф. / отв. ред. А. К. Клюев. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2006. 149 с.
9. Александрова Е. А., Максимова Е. А. Управление рисками в образовательных объединениях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5, № 4 (17). С. 21–24.
10. Максимова Е. А. Риски развития образовательных объединений // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 1. С. 49–54.
11. Синицына И. А., Корчаловская Н. В., Сундукова А. Х. Системно-синергетический подход в интерпретации социальных феноменов (на примере управления образованием) // Философия образования. 2018. № 1 (74). С. 97–107. <https://doi.org/10.1537/PHE20180111>
12. Магауова А. С., Жангузинова М. Е., Алжигитова А. Т., Атымтаева Б. Е. Системный подход в педагогике // Евразийский Союз Ученых. 2014. № 5–2. С. 123–126.
13. Никулина Н. Н., Давитян М. Г., Шевченко С. Н. Системный подход в педагогике как общеметодологический принцип науки // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2015. № 111. С. 986–1005.
14. Симонов В. М. Принцип дополнительности как методологическая основа интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания // Известия Волгоградского государственного пед. ун-та. 2005. № 1. С. 7–11.
15. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 14–19.
16. Морозова А. Р. Синергетическое управление образовательными организациями // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2020. № 3 (263). С. 128–133.
17. Абдыров А. М. К вопросу об акмеологическом подходе в системе образования // Акмеология профессионального образования : материалы XV Междунар. науч.-практ. конф. / ред. О. Б. Акимова, Н. К. Чапаев, Н. В. Ломовцева. Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. С. 11–14.
18. Скибицкий Э. Г. Интеграционные процессы в системе высшего профессионального образования // Непрерывное профессиональное образование / науч. ред. Э. Г. Скибицкий. Новосибирск : Изд-во СИФБД, 2007. С. 13–23.
19. Клюшин М. С. Основные подходы к методологии интеграционных процессов в вузе // Наука и образование XXI века : актуальные вопросы теории и практики : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. А. Н. Ярутова. Чебоксары : Экспертно-методический центр, 2020. С. 107–114.

### **References**

1. Parsons T. *Structura of Social Action*. New York, London, McGraw Hill, 1937. 775 p. (Russ. ed.: Moscow, Akademicheskiy proekt Publ., 2002. 808 p.)
2. Titovets T. E. The genesis of approaches to the integra-



- tion of the content of education. The essence, types and mechanisms of integration processes. *Narodnaya asveta*, 2008, no. 4, pp. 3–5 (in Russian).
3. Tomakova R. A., Tomakova I. A., Brezhneva A. N. Integrative educational process as the factor of increase quality of the education at the university. *Proceedings of South-West State University. Series Linguistics and Pedagogical*, 2018, vol. 8, no. 4 (29), pp. 142–155 (in Russian).
  4. Grevtseva G. Ya., Tsilina M. V., Bolodurina E. A., Banikov M. I. Integrative approach in the educational process of the university. *Modern Problems of Science and Education*, 2017, no. 5, pp. 262 (in Russian). Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26857> (accessed 25 February 2022).
  5. Vashurina E. V., Drantsova N. V., Evdokimova Ya. Sh., Maiburov I. A. *Analiz mirovykh tendentsiy razvitiya nauchno-obrazovatel'noy deyatelnosti: Analiticheskiy obzor* [Analysis of Global Trends in the Development of Scientific and Educational Activities: An Analytical Review]. Ekaterinburg, Ural University Publ., 2006. 219 p. (in Russian).
  6. Kovalevsky V. P. The problems of theory and methodology of projecting regional university complex. *Universi-ty Management: Practice and Analysis*, 2003, no. 2 (25), pp. 25–30 (in Russian).
  7. Aslanova M. A., Alentyeva M. A., Chitao L. P. Integration processes in higher education. In: Lyapun S. V., Khatkhe A. A., eds. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie prepodavaniya inostrannyykh yazykov na neyazykovykh fakultetakh v svete teorii i praktiki mezhdunar'nykh kommunicatsii: mezhvuz. sb.* [Scientific and Methodological Providing of Teaching Foreign Languages in Non-linguistic Faculties in the Light of Intercultural Communication of Theory and Practice: Interuniv. collect.]. Maykop, Electronic Publishing Technologies LLC, 2020, vol. 16, pp. 12–16 (in Russian).
  8. Kliuev A. K., executive ed. *Budushchee universitet-skih finansov: perspektivy vnebyudzhetnogo finansirovaniya: sb. nauch. tr. mezhdunar. konf.* [Collect. Sci Proc. Int. Conf. "The Future of University Finance: Prospects for Extra-Budgetary Financing"]. Yekaterinburg, Ural University Publ., 2006. 149 p. (in Russian).
  9. Aleksandrova E. A., Maksimova E. A. Risk management in educational associations. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2016, vol. 5, no. 4 (17), pp. 21–24 (in Russian).
  10. Maksimova E. A. Risks of educational unions. *Siberian Pedagogical Journal*, 2017, no. 1, pp. 49–54 (in Russian).
  11. Sinitsyna I. A., Korchalovskaya N. V., Sundukova A. Kh. System-synergetic approach in the interpretation of social phenomena (on the example of education management). *Philosophy of Education*, 2018, no. 1 (74), pp. 97–107 (in Russian). <https://doi.org/10.15372/PHE20180111>
  12. Magauova A. S., Zhanguzhinova M. E., Alzhigitova A. T., Atymtayeva B. E. Systematic approach in pedagogy. *Eurasian Union of Scientists*, 2014, no. 5–2, pp. 123–126 (in Russian).
  13. Nikulina N. N., Davityan M. G., Shevchenko S. N. System approach in pedagogy as a general methodological principle of science. *Polythematic Online Scientific Journal of Kuban State Agrarian University*, 2015, no. 111, pp. 986–1005 (in Russian).
  14. Simonov V. M. The principle of complementarity as a methodological basis for the integration of humanitarian and natural science knowledge. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2005, no. 1, pp. 7–11 (in Russian).
  15. Zimneaya I. A., Zemtsova E. V. Integrative approach to the assessment of the unified socio-professional competence of university graduates. *Higher Education Today*, 2008, no. 5, pp. 14–19 (in Russian).
  16. Morozova A. R. Synergetic management of educational organizations. *Bulletin of the Adygea State University. Series Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 3 (263), pp. 128–133 (in Russian).
  17. Abdyrov A. M. On the issue of the acmeological approach in the education system. *Acmeologiya professional'nogo obrazovaniya : materialy XV Mezdunar. nauch.-prakt. konf.* [Proc. 15<sup>th</sup> Int. Sci. and Pract. Conf. "Acmeology of Vocational Education"]. Akimova O. B., Chapayev N. K., Lomovtseva N. B., eds. Yekaterinburg, Russian State Vocational Pedagogical University Publ., 2019, pp. 11–14 (in Russian).
  18. Skubitsky E. G. Integration processes in the system of higher professional education. In: Skubitsky E. G., sci. ed. *Nepreryvnoye professional'noye obrazovaniye* [Continuing Professional Education]. Novosibirsk, Siberian Institute of Finance and Banking Publ., 2007, pp. 13–23 (in Russian).
  19. Klyushin M. S. Basic approaches to the methodology of integration processes in higher education. In: Yarutova A. N., executiv ed. *Nauka i obrazovanie XXI veka: aktual'nye voprosy teorii i praktiki : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Proc. All-Russ. Sci. and Pract. Conf. "Science and education of the XXI century: Topical issues of theory and practice"]. Cheboksary, Expert-Methodical Center Publ., 2020, pp. 107–114 (in Russian).

Поступила в редакцию 27.03.2022; одобрена после рецензирования 15.05.2022; принята к публикации 13.06.2022  
The article was submitted 27.03. 2022; approved after reviewing 15.05.2022; accepted for publication 13.06.2022

## ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 283–287  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 283–287  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-283-287>

Материалы конференции  
УДК 159.9

### Итоги научного диалога: проблемы формирования и функционирования психологических служб в системе профессионального образования

М. А. Кленова<sup>1</sup> , К. А. Яковлева<sup>1</sup>, А. К. Любакова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Центр психологической поддержки Саратовской государственной юридической академии, Россия, 410028, г. Саратов, ул. Чернышевского, д. 104

<sup>2</sup>Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Кленова Милена Александровна, кандидат психологических наук, руководитель Центра психологической поддержки, [milena\\_d@bk.ru](mailto:milena_d@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3900-1233>

Яковлева Ксения Александровна, педагог-психолог, психолог сектора психологической поддержки обучающихся высшего образования, [ka.yakovleva2014@yandex.ru](mailto:ka.yakovleva2014@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8481-4284>

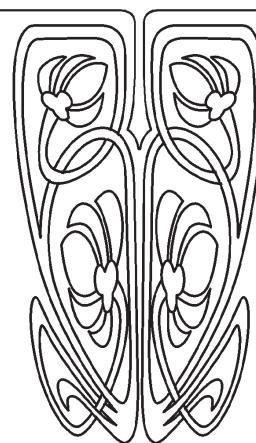
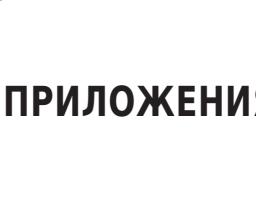
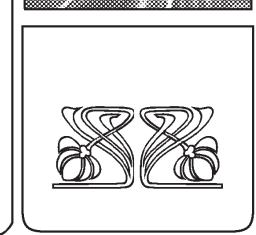
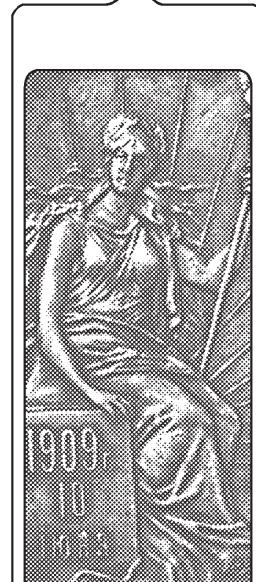
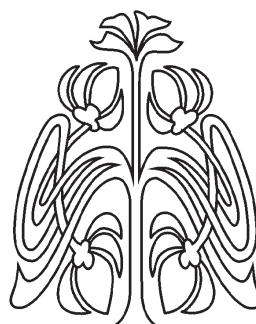
Любакова Алина Константиновна, бакалавр, кафедра социальной психологии образования и развития, [lyubakova.lina@mail.ru](mailto:lyubakova.lina@mail.ru)

**Аннотация.** Подведены итоги межрегионального круглого стола с международным участием «Проблемы формирования и функционирования психологических служб в системе профессионального образования». Организаторами круглого стола выступили Саратовская государственная юридическая академия, Центр психологической поддержки Саратовской государственной юридической академии и Институт молодежи, Институт психоанализа и философский факультет Государственного академического университета гуманитарных наук. Представлены результаты заседания круглого стола, мастер-классов. Отражена проблематика формирования и функционирования психологических служб в системе профессионального образования, представлены актуальные задачи психологических служб в системе профессионального образования. Подведены итоги проведения круглого стола.

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение обучающихся в вузе, академическая адаптация иностранных обучающихся, социальная активность, политические предпочтения, ненормативная агрессия, карьерные стратегии молодежи, био-психо-социо-духовная матрица

**Для цитирования:** Кленова М. А., Яковлева К. А., Любакова А. К. Итоги научного диалога: проблемы формирования и функционирования психологических служб в системе профессионального образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 283–287. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-283-287>

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





Conference Proceedings

**Results of the scientific dialogue: Problems of psychological services development and functioning in the system of professional education**

**M. A. Klenova<sup>1</sup>\*, K. A. Yakovleva<sup>1</sup>, A. K. Lyubakova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Psychological Support Center of Saratov State Law Academy, 104, Chernyshevsky St., Saratov 410028, Russia

<sup>2</sup>Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

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

Kseniya A. Yakovleva, ka.yakovleva2014@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8481-4284>

Alina K. Lyubakova, lyubakova.lina@mail.ru

**Abstract.** The article presents the results of the interregional round table with international participants "Problems of Psychological Services Development and Functioning in the System of Professional Education". The round table was organized by Saratov State Law Academy, the Center of Psychological Support of Saratov State Law Academy, on the one hand, and the Institute of Youth, the Institute of Psychoanalysis and the Philosophy Department of the State Academic University for the Humanities, on the other hand. The paper shows the results of the round table meeting and master classes. It indicates the problems of the psychological services formation and their functioning in the system of professional education. Moreover, the article presents the urgent tasks of psychological services in the system of professional education. The results of the round table are summarized.

**Keywords:** psychological support of university students, academic adaptation of foreign students, social activity, political preferences, non-normative aggression, career strategies of the youth, bio-psychosocio-spiritual matrix

**For citation:** Klenova M. A., Yakovleva K. A., Lyubakova A. K. Results of the scientific dialogue: Problems of psychological services development and functioning in the system of professional education. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 283–287 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-283-287>

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

27–28 апреля 2022 г. в г. Саратове на базе Саратовской государственной юридической академии состоялся межрегиональный круглый стол с международным участием «Проблемы формирования и функционирования психологических служб в системе профессионального образования». Организаторами круглого стола выступили Саратовская государственная юридическая академия, Центр психологической поддержки Саратовской государственной юридической Академии, Институт молодежи Института психоанализа и философский факультет Государственного академического университета гуманитарных наук.

Основной целью круглого стола явилось обобщение научной информации и опыта в формировании и функционировании психологических служб в системе профессионального образования для повышения эффективности их деятельности.

Основными направлениями работы круглого стола были: проблемы и актуальные задачи психологических служб в системе высшего образования в современной России; психологическое состояние молодежи в условиях политических трансформаций; спектр проблемных вопросов относительно организации работы и реализации психологической деятельности психолога в вузе и предложения по их разрешению; студенческая психологическая служба; проблемы и перспективы психологического сопровождения обучающихся; социально-психологическая адап-

тация иностранных студентов, психологическое сопровождение проектов воспитательной и социальной работы; роль службы психологической поддержки в образовательном процессе; академическая адаптация студентов с хроническими заболеваниями; организация психологической поддержки в вузе в чрезвычайной ситуации; модель психологической службы вуза в поликультурном регионе; учет социальной активности и политических предпочтений студентов в деятельности психологической службы вуза; возможности организационной психологии для создания психологической службы в системе высшего профессионального образования; психологическая служба в системе профессионального образования как организационно-психологический феномен; актуализация модели профессиональных компетенций педагога-психолога; система представлений студентов о психологической службе вуза; система организации и функционирования социально-педагогической и психологической службы в системе образования Республики Беларусь; адаптация студентов младших курсов к обучению в медицинском университете; практика работы психологов по психолого-педагогическому сопровождению учебного процесса.

Основными направлениями мастер-классов стали био-психо-социо-духовная матрица анализа информационной продукции на предмет выявления деструктивных воздействий и карьерные стратегии молодежи.

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

Программа межрегионального круглого стола с международным участием «Проблемы формирования и функционирования психологических служб в системе профессионального образования» реализовывалась в разных форматах – это были круглый стол (27 апреля 2022 г.), мастер-класс «Био-психо-социо-духовная матрица анализа информационной продукции на предмет выявления деструктивных воздействий» (27 апреля 2022 г.), мастер-класс «Карьерные стратегии молодежи» (28 апреля 2022 г.)

Открыла межрегиональный круглый стол с международным участием советник министра науки и высшего образования Российской Федерации *Анна Александровна Брайнес*, которая подчеркнула, что формирование и функционирование психологических служб является приоритетной задачей в системе профессионального образования. И. о. заведующего кафедрой правовой психологии, судебной экспертизы и педагогики ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия», руководитель Центра психологической поддержки СГЮА, кандидат психологических наук *Милена Александровна Клёнова* отметила, что подобный формат позволяет объединить практический и научный опыт, собрать в одном пространстве ведущих ученых и практиков, обменяться опытом и наладить сотрудничество.

Со вступительным словом к участникам круглого стола обратились кандидат психологических наук, доцент, директор по науке Института молодежи, доцент философского факультета Государственного академического университета гуманитарных наук *Светлана Юрьевна Попова* и директор Института экономики и права Костанайского регионального университета им. А. Байтурсынова, кандидат исторических наук, подполковник запаса *Алибек Нурмагамбетович Табулденов*. Они отметили, что актуальность тематики межрегионального круглого стола с международным участием, которая привлекла внимание многих специалистов из Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Самары, Волгограда, Пензы, Владимира, Перми, Ставрополя, а также из Республики Беларусь и Республики Казахстан. Организаторы круглого стола пожелали участникам успешной работы, плодотворного профессионального общения.

Заседание круглого стола открыла кандидат психологических наук, доцент, директор по науке Института молодежи, доцент философского факультета Государственного академического

университета гуманитарных наук *С. Ю. Попова* (Москва). Ее доклад был посвящен проблемам и актуальным задачам психологической службы в системе высшего образования в современной России. В докладе были затронуты главные аспекты и приоритетные задачи работы психологических служб.

В докладе доктора политических наук, доцента кафедры социологии и психологии политики факультета политологии МГУ им. М. В. Ломоносова *А. В. Селезнёвой* (Москва) была дана характеристика психологическому состоянию молодежи в условиях политических трансформаций.

В докладе кандидата психологических наук, педагога-психолога Казанского филиала Российского государственного университета правосудия, доцента кафедры психотерапии и наркологии Казанской государственной медицинской академии, доцент Казанского филиала Российской медицинской академии непрерывного профессионального образования *В. В. Герасимовой* (Казань) были освещены проблемные вопросы, касающиеся реализации практической деятельности психолога в вузе, и выдвинуты предложения и рекомендации по их решению.

В докладе начальника психологической службы Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина *И. Д. Головешкина* (Санкт-Петербург) был представлен опыт организации и работы на факультете психологии ЛГУ им. А. С. Пушкина студенческой психологической службы.

Опыт психологического сопровождения проектов воспитательной и социальной работы в Пензенском государственном университете представил в своем докладе доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии факультета педагогики, психологии и социальных наук *В. В. Константинов* (Пенза). Кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии и педагогической психологии Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых *Е. В. Пронина* (Владимир) раскрыла роль службы психологической поддержки в образовательном процессе вуза.

Сотрудники социально-психологического центра Самарского национального исследовательского университета им. академика С. П. Королёва кандидат психологических наук, директор социально-психологического центра *А. П. Терехина* и педагог-психолог социально-психологического центра *Н. Б. Иголкина* в своих докладах отметили перспективы психологического сопровождения обучающихся, а также затронули актуальную тему современности – социально-



психологическую адаптацию иностранных студентов на примере Самарского университета.

Основные аспекты академической адаптации студентов с хроническими заболеваниями раскрыл доктор психологических наук, декан факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития Р. М. Шамионов (Саратов), который подчеркнул, что личностные и поведенческие факторы академической адаптации студентов с хроническими заболеваниями являются основополагающими при разработке стратегии их социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения в университете. Он также отметил, что полученные данные позволяют наметить пути социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения студентов с хроническими заболеваниями в университете.

Об опыте организации психологической поддержки в чрезвычайной ситуации в своем докладе рассказала кандидат философских наук, проректор по молодежной политике Пермского государственного национального исследовательского университета Е. В. Малкова (Пермь). Она подчеркнула, что в чрезвычайной ситуации от эффективности организации и работы психологической поддержки зависит социальное и эмоциональное благополучие всех участников образовательного процесса.

Кандидат психологических наук, доцент, руководитель научно-образовательного центра психологического сопровождения личностно-профессионального развития Северо-Кавказского федерального университета Т. Н. Банщикова (Ставрополь) представила модель психологической службы в поликультурном регионе. Ее коллега, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник этого же научно-образовательного центра М. Л. Соколовский представил доклад, основная идея которого заключалась в том, что учет социальной активности и политических представлений в деятельности психологической службы вуза в поликультурном регионе является одной из ведущих задач.

Кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой организационной психологии Московского института психоанализа Н. А. Курдюкова, доктор психологических наук, профессор кафедры организационной психологии Московского института психоанализа Е. А. Володарская, заместитель заведующего кафедрой организационной психологии Московского института психоанализа Е. М. Зверкова в своих докладах уделили особое внимание организационно-психологической феноменологии психологической службы в системе профессио-

нального образования и возможностям организационной психологии для создания психологической службы в системе высшего образования, а также дали характеристику системе представлений студентов о психологической службе вуза.

Вопросам актуализации модели профессиональных компетенций педагога-психолога в системе психологической службы посвятила доклад доктор педагогических наук, профессор кафедры государственного управления и молодежной политики Российской государственной университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма Т. В. Коростелева (Москва).

Опытом практической работы психологов по психолого-педагогическому сопровождению учебного процесса в Московском государственном техническом университете им. Н. Э. Баумана поделился кандидат психологических наук, член-корреспондент Российской академии медико-технических наук, руководитель службы психологической поддержки студентов Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана А. С. Миронов.

Были рассмотрены, в частности, система организации и функционирования социально-педагогической и психологической службы системы образования, начальник психологической службы Белорусского государственного университета, практический психолог высшей категории, Р. П. Попок (Минск, Беларусь), а также адаптация студентов младших курсов медицинского университета, заведующий социально-педагогической и психологической службой Витебского государственного медицинского университета, психолог, групповой психодинамический психотерапевт В. И. Михлюк (Витебск, Беларусь).

Работу круглого стола 27 апреля 2022 г. продолжил мастер-класс кандидата психологических наук, педагога-психолога Казанского филиала Российского государственного университета правосудия, доцента кафедры психотерапии и наркологии В. В. Герасимовой «Био-психо-социо-духовная матрица анализа информационной продукции на предмет выявления деструктивных воздействий».

28 апреля 2022 г. состоялся мастер-класс кандидата психологических наук, доцента, директора по науке Института молодежи, доцента философского факультета Государственного академического университета гуманитарных наук С. Ю. Половой (Москва) «Карьерные стратегии молодежи». Практическая часть мастер-класса была посвящена разбору основных проблем выбора молодежью карьерных стратегий, а именно поиску стратегии, которая гарантирует достижение поставленной цели, трудностям адаптации в новом социально-экономическом пространстве,



сложности выбора в ситуации неопределенности, условиям для самореализации молодежи.

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

Основным итогом круглого стола стала система предложений по организации работы психологических служб в системе профессионального образования для повышения их эффективности. Участники выявили необходимость:

– формирования нормативно-правовой базы, регулирующей деятельность психологов и педагогов-психологов в системе профессионального образования;

– создания профессионального стандарта для осуществления психологической и психолого-педагогической деятельности в системе профессионального образования;

– организации курсов повышения квалификации и супервизии для работников психологических служб в системе профессионального образования;

– организации общей методологической и методической базы для межвузовского пользования психологическими службами;

– закрепления порядка межведомственного взаимодействия психологов, психиатров, неврологов и других специалистов;

– введения положения, определяющего автономность психологических служб в системе профессионального образования.

Поступила в редакцию 01.06.2022; принята к публикации 13.06.2022

The article was submitted 01.06.2022; accepted for publication 13.06.2022



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 288–289  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 288–289  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-288-289>

Материалы конференции

## Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки: Всероссийская научно-практическая конференция



Т. А. Ромм

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

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

**Аннотация.** Представлена информация о предстоящей 25–27 октября 2022 г. Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки», целью которой является определение специфики и методики подготовки классных руководителей, кураторов студенческих групп, обобщение передового педагогического опыта и научно-методического сопровождения подготовки классных руководителей, кураторов студенческих групп. Конференция состоится на базе Новосибирского государственного педагогического университета.

**Ключевые слова:** конференция, классный руководитель, куратор студенческой группы

**Для цитирования:** Ромм Т. А. Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки: Всероссийская научно-практическая конференция // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 288–289. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-288-289>

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

Conference Proceedings

**Class teacher and student group curator: Updating the training strategy and methodology:**  
**All-Russian scientific and practical conference**

Т. А. Ромм

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

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

**Abstract.** The article provides information about the upcoming on October 25–27, 2022 All-Russian scientific and practical conference with international participation "Class Teacher and Student Group Curator: Updating the Training Strategy and Methodology". The purpose of the conference is to determine the specifics and methods of training class teachers and student group curators, to generalize advanced pedagogical experience, scientific and methodological support in the course of training class teachers and student group curators. The conference will be held on the basis of Novosibirsk State Pedagogical University.

**Keywords:** conference, class teacher, student group curator

**For citation:** Romm T. A. Class teacher and student group curator: Updating the training strategy and methodology: All-Russian scientific and practical conference. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 288–289 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-288-289>

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

25–27 октября 2022 г. на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (Новосибирск) состоится Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки» при информационной поддержке научных периодических

изданий «Сибирский педагогический журнал» (Новосибирск), «Вестник педагогических инноваций» (Новосибирск), «Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика» (Саратов), «Известия Воронежского государственного педагогического университета» (Воронеж), «Вестник Костромского государственного университета им Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика» (Кострома).

Конференция проводится в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения РФ «Разработка научно-методического сопровождения подготовки классных руководителей и кураторов студенческих групп в условиях внедрения программы воспитания».

Цель конференции – определение специфики и методики подготовки классных руководителей, кураторов студенческих групп, обобщение передового педагогического опыта и научно-методического сопровождения подготовки классных руководителей, кураторов студенческих групп.

*Направления работы:*

- стратегические ориентиры и методика подготовки педагогов к воспитательной деятельности;
- теоретические модели подготовки классного руководителя;
- вариативные модели подготовки кураторов студенческих групп к воспитательной деятельности в высших учебных заведениях разной направленности;
- особенности научно-методического сопровождения подготовки классного руководителя в современных условиях;
- методика формирования ценностных ориентиров классного руководителя / куратора студенческой группы;

Поступила в редакцию 20.06.2022; принята к публикации 28.06.2022  
The article was submitted 20.06.2022; accepted for publication 28.06.2022

– классный руководитель / куратор студенческой группы в воспитательной системе образовательной организации;

– куратор, академический консультант, тьютор: общее и особенное;

– методика организации воспитательной практики в вузе;

– вожатская практика как средство подготовки классного руководителя;

– возможности организации наставничества в решении задач подготовки классного руководителя;

– профессионализм педагога как воспитателя;

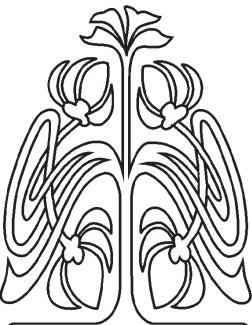
– профессионально-партнерские отношения в практике подготовки классных руководителей и кураторов студенческих групп;

– ресурс цифровизации в подготовке классных руководителей и кураторов студенческих групп.

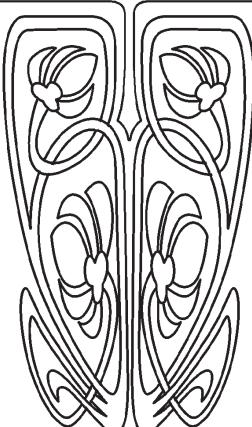
В ходе конференции планируется проведение пленарного заседания, секций, публичных лекций, дискуссионных площадок, мастер-классов, курсов повышения квалификации.

Материалы для публикации принимаются до 20 сентября на e-mail: kafedra\_pip68@mail.ru

Все участники по окончании конференции получают именные сертификаты в электронном виде.



## ПОДПИСКА



### Подписка на печатную версию

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

Журнал выходит 4 раза в год  
Цена свободная

Электронная версия журнала находится  
в открытом доступе ([akmepsy.sgu.ru](http://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](mailto: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](mailto:akmepsy@mail.ru)  
Website: <https://akmepsy.sgu.ru>