

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

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия: Акмеология образования.

Психология развития

2023

Том 12

Выпуск 1



IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY
EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY



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

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Научный журнал
2023 Том 12

ISSN 2304-9790 (Print)

ISSN 2541-9013 (Online)

Издается с 2012 года

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 1 (45)

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

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Поляков С. Д., Белозерова Л. А., Вершинина В. В.

Школьная повседневность старшеклассников в университетском
лицее и гимназии: опыт сравнительного исследования

4

Дианова Ю. А., Сергеева С. В. Научно-проектный кампус
университета как эффективная среда развития студента-инноватора

17

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Рягузова Е. В. Межличностное отвержение как особый вариант
отношений в онтологической константе Я – Другой

24

Психология социального развития

Shamionov R. M. Subjective well-being in its relation to various
forms of activity of the student youth

[**Шамионов Р. М.** Субъективное благополучие в связи
с различными формами активности студенческой молодежи]

34

Кашапов М. М., Сурина Н. В. Особенности ресурсности мышления
профессионалов социомического типа

40

Матяш Н. В., Павлова Т. А., Поздняков Г. В. Механизмы
психологической защиты и ее доминирующие стратегии
в общении у старшеклассников и студентов-первокурсников

49

Педагогика развития и сотрудничества

Данилова Л. Н. Образовательный запрос поколения Альфа

58

Давыдова Л. Н., Сатарова Л. А. Включенность подростков в поиск
поведенческих паттернов для гармоничного взаимодействия
с окружающим миром как фактор духовного развития личности

68

Филиппов А. Н. Преемственность традиций воспитания
в духовных учебных заведениях

77

Приложения

Хроника научной жизни

Голованова А. А. Памяти Владимира Ивановича Страхова:
к 90-летию со дня рождения

84

Вагапова А. Р., Кленова М. А. Развитие позитивного мышления
учащихся как основа профилактики суицидального поведения:
по итогам заседания круглого стола

87

Селиванова Ю. В., Скворцова В. О. Специальное образование
и социокультурная интеграция – 2022: традиции и инновации
(итоги научного форума)

93

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

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (категория К1, специальности: 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-каталоге ГК «Урал-Пресс» (ural-press.ru). Журнал выходит 4 раза в год. Цена свободная. Электронная версия находится в открытом доступе (актперсу.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 21.03.23.

Подписано в свет 31.03.23.

Формат 60 × 84 1/8.

Усл. печ. л. 11,38 (12,25).

Тираж 100 экз. Заказ 3-Т

Отпечатано в типографии
Саратовского университета.

Адрес типографии:

410012, Саратов, Б. Казачья, 112А

© Саратовский университет, 2023

**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ**

Журнал принимает к публикации на русском языке общетеоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований в области акмеологии образования, психологии развития и связанных с ними отраслей науки и практической деятельности.

Представляемые рукописи должны соответствовать тематике журнала, быть оригинальными, не опубликованными ранее в других печатных или электронных изданиях. Представляя в редакцию рукопись, автор берет на себя обязательство не публиковать представленный текст до опубликования его в журнале. При любом последующем воспроизведении опубликованных в журнале материалов ссылка на журнал обязательна.

Объем публикуемой статьи 10 страниц. Текст статьи может содержать до 5 рисунков и 4 таблиц. Таблицы и рисунки не должны занимать более 20% общего объема статьи. Статья должна быть аккуратно оформлена и тщательно отредактирована.

Последовательность предоставления материала:

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

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

Структура и содержание статей:

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

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

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

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

Адрес для переписки с редколлекцией: akmepsy@mail.ru

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

Polyakov S. D., Belozerova L. A., Vershinina V. V.

Everyday life of high school students at university lyceum and gymnasium: Outcomes of comparative research

4

Dianova Yu. A., Sergeeva S. V. Research and design university campus as an effective environment for the development of a student-innovator

17

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche Development

Ryaguzova E. V. Interpersonal rejection as a special type of relationship in the ontological constant 'Me and the Other'

24

Psychology of Social Development

Shamionov R. M. Subjective well-being in its relation to various forms of activity of the student youth

34

Kashapov M. M., Surina N. V. Peculiarities of the thinking potential of professionals of the socioeconomic type

40

Matyash N. V., Pavlova T. A., Pozdnyakov G. V. Mechanisms of psychological defense and its dominant communication strategies in high school students and first-year students

49

Pedagogy of Development and Cooperation

Danilova L. N. Educational needs of the Generation Alpha

58

Davydova L. N., Satarova L. A. Involvement of adolescents in the search for behavioural patterns for harmonious interaction with the surrounding world as a factor of an individual's spiritual development

68

Filippov A. N. Continuity of traditions of students' personal development in theological educational

77

Appendices**Chronicle of Scholarly Activities**

Golovanova A. A. In memory of Vladimir Ivanovich Strakhov: Devoted to the 90th anniversary of his birth

84

Vagapova A. R., Klenova M. A. Development of positive thinking of students as a means of preventing suicidal behaviour: Based on the results of the round table meeting

87

Selivanova J. V., Skvortsova V. O. Special education and socio-cultural integration – 2022: Traditions and innovations (results of the scientific forum)

93



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

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь

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

Члены редакционной коллегии:

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

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

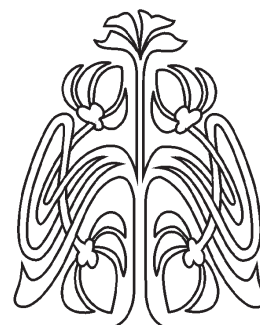
Editor-in-Chief – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

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

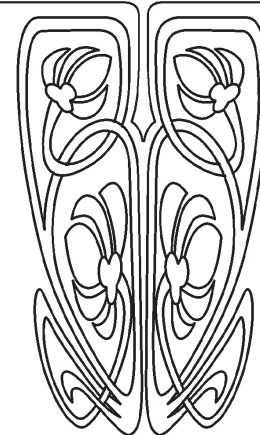
Executive Secretary – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

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

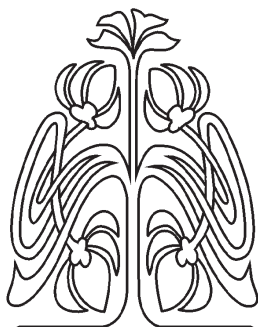


**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**

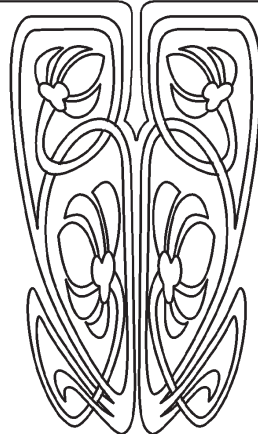




АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 4–16
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 4–16
<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-4-16>
EDN: JNTT2S

Научная статья
УДК 159.92

Школьная повседневность старшеклассников в университетском лицее и гимназии: опыт сравнительного исследования

С. Д. Поляков , Л. А. Белозерова, В. В. Вершинина

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

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии, sdpolyakov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3381-0782>

Белозерова Лилия Алмазовна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, bla-130880@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1334-9944>

Вершинина Валерия Владиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, vershininavv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6615-4115>

Аннотация. Актуальность исследования определяется необходимостью уменьшения дефицита в изучении влияния организационных форм школьной жизнедеятельности на восприятие учащимися различных аспектов школьной повседневности. Сделан акцент на том, что предметом исследования являются не объективные факты школьной повседневности, а их представленность в сознании, мнениях, оценках старшеклассников. Представлена модель школьной повседневности как предмета исследования, основанная на анализе разных подходов к анализу повседневности (социально-антропологического, социально-психологического, социально-педагогического). *Цель:* выявление влияния внешних форм организации школьной жизнедеятельности на особенности повседневности старших школьников. *Гипотеза:* формы организации школьной жизнедеятельности, а также специфика состава образовательных организаций находят отражение в значимости тем внеурочного общения, «привязанности» к инструментам функционирования в интернет-сфере, распространенности в среде десятиклассников интернет-сленга и нецензурной лексики. *Участники:* учащиеся 10-х классов ($N = 143$) гимназии ($n = 75$) и лицея ($n = 68$) (г. Ульяновск) в возрасте 16–17 лет. *Методы (инструменты):* методика «Круги» Т. Коттла для определения характеристик восприятия школьного времени; «Тест цветовых отношений» (А. М. Эткинд, Н. М. Платонова) для фиксации параметров социофизического пространства школьной повседневности; анкета для выявления основных демографических характеристик и характеристик персонализированного вещного «мира» школьной повседневности. *Результаты:* установлено влияние прошлого школьного опыта десятиклассников на личную ценность «школьного прошлого, настоящего и будущего»; показано, что восприятие физического пространства образовательной организации зависит от его «присвоенности» и психологической безопасности использования; приведены данные о различиях в содержании и стиле внеурочного общения обследованных старшеклассников в зависимости от особенностей образовательных организаций; показана связь отношения десятиклассников к норме «школьной внешности» и к использованию гаджетов со степенью регламентиро-



ванности «школьного поведения» в данной образовательной организации. *Основные выводы:* 1) форма организации школьной жизнедеятельности выступает как фактор, влияющий на некоторые характеристики повседневности старших школьников; 2) подчеркивается практический смысл дальнейшего исследования заявленной проблематики.

Ключевые слова: школьная повседневность, старшеклассники, феноменологический подход, лицей, гимназия

Информация о вкладе каждого автора. С. Д. Поляков – концепция исследования и проблематизация результатов исследования, написание и редактирование текста; Л. А. Белозерова – анализ результатов исследования, написание текста; В. В. Вершинина – анализ результатов исследования, написание и оформление текста.

Для цитирования: Поляков С. Д., Белозерова Л. А., Вершинина В. В. Школьная повседневность старшеклассников в университетском лицее и гимназии: опыт сравнительного исследования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 4–16. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-4-16>, EDN: JNTTZS

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

Article

Everyday life of high school students at university lyceum and gymnasium: Outcomes of comparative research

S. D. Polyakov , L. A. Belozeroва, V. V. Vershinina

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

Sergey D. Polyakov, sdpolyakov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3381-0782>

Liliya A. Belozeroва, bla-130880@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1334-9944>

Valeria V. Vershinina, vershininavv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6615-4115>

Abstract. The study appears to be *relevant* since it addresses the research gap in the question how the way school life is organized influences students' perception of various aspects of everyday life at school. Notably, the subject of this research is not the objective facts of school everyday life, but their representation in the minds, opinions, and assessments of high school students. The article suggests the model of school everyday life as a research object; this model is based on the investigation of various approaches to the analysis of everyday life (socio-anthropological, socio-psychological, socio-pedagogical). The *goal* of the study is to identify the influence external organization of school life has on the peculiarities of senior high schoolers' everyday life. The *hypothesis* of the study is as follows: The forms of school life organization as well as the specifics of the school community are reflected in the importance of the topics students discuss outside the classroom, their "attachment" to the functional tools of the Internet, and the prevalence of Internet slang and obscene language in the speech of tenth-graders. The *participants* were the tenth-grade students ($N = 143$) of the gymnasium ($n = 75$) and the lyceum ($n = 68$) (the city of Ulyanovsk) aged from 16 to 17 years. The following *methods* were used: "The Circles Test" (Thomas J. Cottle) was used to determine the characteristics of school time perception; "The Test of Color Relations" (A. M. Etkind, N. M. Platonova) was used to fix the parameters of the socio-physical space of school everyday life; a questionnaire was utilized to identify the main demographic characteristics and characteristics of the personalized material "world" of school everyday life. The *results* of the research are as follows: Tenth-graders' past school experience influences the personal value of the "school past, present and future"; The perception of the physical space of an educational organization depends on its "appropriation" and psychological safety of use; The data are presented on the differences in the content and styles of high schoolers' communication outside of the classroom depending on the characteristics of their educational organizations; Tenth-graders' attitude towards the norms of "a school look" as well as the use of gadgets is shown to be linked to the extent to which "school behavior" is regulated in their educational organization. The *article concludes* that the form of school life organization is a factor influencing some characteristics of the everyday life of senior high schoolers. The study emphasizes the practical application of further research on the issues of interest.

Keywords: school everyday life, high schoolers, phenomenological approach, lyceum, gymnasium

Information on the authors' contribution. Sergey D. Polyakov came up with the concept of the research and interpreted the research results, wrote and edited the text; Liliya A. Belozeroва carried out the analysis of the research results, wrote the text; Valeria V. Vershinina analyzed the research results, wrote and edited the text.

For citation: Polyakov S. D., Belozeroва L. A., Vershinina V. V. Everyday Life of high school students at university lyceum and gymnasium: Outcomes of comparative research. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 4–16 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-4-16>, EDN: JNTTZS

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

Введение

Феномен школьной повседневности

Социальная жизнь состоит как из потока повторяющихся повседневных ситуаций, так и из особенных, относительно ограниченных во времени «ситуаций-событий», предполагающих эмоциональную включенность, акты

жизненного самоопределения и актуализацию личностных смыслов их участников.

Оба этих пласта социальной жизни имеют два «измерения» – объективное (наблюдаемые, описываемые ситуации, события, интерпретируемые относительно независимыми от ситуации наблюдателями) и субъективное (ситуации, события описываемые, вспоминаемые, интерпре-



тируемые пристрастно людьми, погруженными эмоционально и ценностно в их течение).

Научный взгляд на второе измерение социальной жизни – восприятие его как данности, как предмета интерпретации и анализа в рамках этой «субъективной реальности». Методологически в таких исследованиях в той или иной мере, осознанно или неотрефлексированно применяется феноменологический подход к изучению и пониманию действительности.

Идея феноменологического подхода, близкая нашему исследованию, – это представление А. Шюца о повседневности как одной из сфер человеческого опыта [1]. Для нашей работы существенна также заявленная в конструктивистском подходе (в терминах К. Дж. Джержена) идея построения образа мира в процессе человеческой коммуникации [2, 3].

Повседневность является объектом исследования разных наук – истории, социологии, социальной психологии, философии, культурологии, социальной педагогики. Свои пласты изучения повседневности, иногда трактуемой как феноменология тех или иных социальных явлений, есть в социальной антропологии, культурологии, социологии [4–7], в исследованиях, посвященных социальной психологии детства [8–10], в организационной психологии, а в последнее время и в социальной педагогике [11, 12], в частности в цикле исследований нашей научной группы [13, 14].

Объектом данного исследования является повседневность школы (школьная повседневность).

Школа как образовательная организация – сложное социально-педагогическое и социально-психологическое явление. С одной стороны, она представляется педагогическим феноменом (социальная структура, организуемая для достижения образовательных целей, задаваемых государством и обществом). С другой стороны, любая образовательная организация существует как социокультурный и социально-психологический феномен (далее будем обозначать его термином «школа»), т. е. как пространство жизнедеятельности школьников [15].

Школа как педагогический феномен – это педагогические концепции, программы, содержание и способы обучения и организации воспитательной работы. Образовательная организация как социокультурный феномен обнаруживается в неформальных нормах и традициях поведения, общения, речи, в восприятии пространства и времени школьной жизнедеятельности, в наделении символическими значениями атрибутов «вещного мира» учащихся. Педагогическая и социокультурная подсистемы

образовательной организации пересекаются в феноменах его культуры и уклада [16–18].

Исследованию образовательных организаций как педагогического явления посвящено множество прежде всего педагогических исследований, при этом исследований школы как социокультурного феномена значительно меньше.

В изучении жизни школьников и педагогов в повседневности образовательных организаций следует говорить по крайней мере о пяти «измерениях» данной темы и, соответственно, о пяти линиях исследования школьной жизни:

- об изучении повседневности жизни школьников и педагогов в образовательных организациях в историческом аспекте, в разные периоды существования школы и истории детства [19–21];
- анализе материальных условий образовательных организаций в жизни детей и педагогов как предпосылок их школьной и внешкольной жизнедеятельности [22, 23];
- изучении школьного фольклора;
- описании образа жизни и поведения современных школьников и педагогов в образовательной организации [13, 14, 22, 24];
- описании и анализе повседневности как отражения обобщенных характеристик бытия образовательных организаций, в том числе, по Д. В. Григорьеву, противостояния другому способу «школьного бытия» – событийности [25].

По М. В. Воропаеву, и это созвучно нашему подходу, обыденная реальность школы может быть структурирована по трем осям – пространственной, временной и ролевой.

Пространственное структурирование школьной жизни – это увязывание структур социальной реальности с физическим пространством, временное структурирование – это формирование циклов функционирования основных процессов по шкале «прошлое – настоящее – будущее», ролевое структурирование – это структурирование социального опыта, в том числе в символической форме [11]. (Похожий анализ «школьного бытия» в терминах своей концепции делает А. В. Мудрик [22]).

Согласно М. В. Воропаеву, школа – это «организм», связанный с массой факторов, «прячущихся» в окружающей социальной действительности – с предметным миром, формами социальной институализации образования и пр. [11].

В связи с этим тезисом выделим значимую для нас работу М. В. Григорьевой [26], показавшей различие в источниках субъективного благополучия учащихся гимназий и общеобразовательных школ, а также работы, в которых акцентируется субъективный характер восприятия школьной среды [27–29].



Модель предмета исследования

Анализ приближения к исследованию феномена школьной повседневности в разных науках и с точки зрения разных подходов позволяет выделить некоторые важные для нашей работы исходные идеи:

- необходимость различения объективных характеристик среды, общения, взаимодействия и их субъективных смыслов;
- использование терминов «пространство» и «время» при анализе феноменов жизнедеятельности школьников и педагогов;
- необходимость учета социокультурной детерминации в проявлении современной жизнедеятельности школьников;
- важность факта зависимости проявлений школьной повседневности от типа образовательных учреждений и особенностей реализации в них педагогических программ.

Эти идеи отражены в описательной модели школьной повседневности, на которую опирается наше эмпирическое исследование. Назовем ее основные положения:

- школьная повседневность (феноменологический подход) – это повседневные повторяющиеся ситуации в жизни образовательной организации в их восприятии, переживании, осмыслении участниками школьной жизнедеятельности, прежде всего учащимися и педагогами;
- школьная повседневность состоит из школьной повседневности школьников, школьной повседневности педагогов и повседневности общей для педагогов и школьников;
- повседневность существует в «пространстве» повседневности как субъективном отражении физического пространства образовательной организации;
- повседневность разворачивается во времени повседневности как субъективное отражение временных границ и структуры отнесения участников школьной жизни к школьному процессу;
- повседневность фиксируется в наполнении индивидуальными значениями, смыслами той части предметного (вещного) мира участников школьной жизни, которая соотносится ими с пребыванием в образовательной организации;
- повседневность выражается в содержании и стиле коммуникации в школьной части жизнедеятельности представителей школьного мира.

Картина школьной повседневности в той или иной мере дифференцирована по позициям участников школьной жизни (педагоги – учащиеся), по возрасту, гендерному признаку, школьной успешности.

Данная модель стала основанием для цикла наших эмпирических исследований повседневности старших школьников и педагогов, продолжение которых представлено в статье.

Цель представляемого исследования – выявление влияния внешних форм организации школьной жизнедеятельности как фактора ее существования на особенности повседневности старших школьников.

В контексте данной цели сравнивалось восприятие школьной повседневности десятиклассниками из двух образовательных учреждений – известной в Ульяновске гимназии и уникального по своей сути лицея при Ульяновском государственном педагогическом университете.

Общее в этих учреждениях:

- профильные классы схожей направленности;
 - отбор учеников после окончания девятого класса;
 - высокие учебные результаты.
- Уникальность лицея как образовательного учреждения – его существование в физическом пространстве педагогического университета:
- лицейские классы расположены в главном корпусе университета и физически не отделены от «студенческого» пространства;
 - значительную часть учебных предметов в лицейских классах ведут вузовские преподаватели;
 - в силу двойственной позиции преподавателей (учителя и «университетские люди») относительно меньшая в сравнении с гимназией интенсивность взаимодействия старшеклассников с учителями и классными руководителями;
 - лицеисты наравне со студентами участвуют в общеуниверситетских творческих конкурсах и событиях.

Гипотеза: формы организации школьной жизнедеятельности влияют на восприятие десятиклассниками школьной повседневности. Специфика состава образовательных учреждений (лицея при университете и гимназии) и специфика организации школьной жизнедеятельности предположительно сказывается на значимости тем внеурочного общения, «привязанности» к инструментам функционирования в интернет-сфере, распространенности в среде десятиклассников интернет-сленга и нецензурной лексики.

Материалы

Участники. В исследовании приняли участие 143 учащихся 10-х классов образовательных учреждений г. Ульяновска (75 гимназистов и



68 лицеистов) в возрасте 16–17 лет. Соотношение числа юношей и девушек в обеих выборках примерно одинаково и равно 1 : 3.

Методики. Для изучения феноменологии повседневной жизни школьников был использован ряд методик, направленных на разные ее сферы – социовременную, социофизическую, персонализированную вещную и социолингвистическую.

Восприятие школьного времени изучалось посредством модифицированной проективной методики «Круги» Т. Коттла [30, 31], где маркерами социовременного «измерения» школьной повседневности выступали графические образы школьного прошлого, школьного настоящего и школьного будущего и ценность этих «зон» школьного времени [14].

Предлагаемая инструкция:

1. Давай представим школьное время в виде трех кругов: круг школьного прошлого, круг школьного настоящего и круг школьного будущего. Каждый из этих кругов может иметь любой размер – побольше, поменьше. Они могут пересекаться друг с другом, а могут быть и не связаны один с другим.

Нарисуй эти круги такими, каковы они в твоём представлении и как расположены относительно друг друга. Напиши в каждом круге, к какому времени он относится.

2. Если бы ты мог увеличить какую-либо зону своего школьного времени (прошое, настоящее, будущее), какую часть школьного времени ты бы увеличил и почему?

Анализируемые показатели:

– соотносительный размер кругов как отражение значимости соответствующих «зон» школьного времени;

– связанность кругов;

– ценность разных «зон» школьного времени.

Способ обработки результатов:

– каждому наибольшему кругу присваивался 1 балл;

– при равенстве размеров двух кругов (например, круг «Будущее» равен кругу «Настоящее») каждому из них «присваивалось» по 0,5 балла;

– при равенстве размеров всех трех кругов каждому кругу «присваивалось» по 0,33 балла.

Для исследования социофизического пространства школьной повседневности применялась методика в виде бланкового опроса с выбором цветовых ассоциаций, отражающих эмоциональное отношение к различным школьным помещениям (классная комната, учитель-

ская, кабинет директора, спортзал, актовый зал, столовая, образовательное учреждение как физическая целостность) [14]. Интерпретация эмоционального отношения к объектам оценки производилась с опорой на соответствующие интерпретации по методике «Тест цветовых отношений» Н. М. Платоновой и А. М. Эткинды [32, 33], в соответствии с которыми цвета красный, желтый, зеленый, синий фиксировались как несущие позитивную эмоциональную оценку, а серый, коричневый, фиолетовый, черный – как несущие относительно негативную эмоциональную оценку.

Изучение персонализированного вещного «мира» школьной повседневности проводилось с помощью бланкового опроса [14], включающего вопросы на выявление мнения лицеистов и гимназистов относительно школьной одежды, «внеучебных» принадлежностей (прежде всего это сумки – пакеты – портфели), а также функций и особенностей смартфонов как школьных вещей.

В социолингвистической сфере с помощью разработанного бланкового опроса изучались приоритетное содержание свободного школьного общения и его стилевые характеристики (сленг, отношение к ненормативной лексике в пространстве школы) [[14]].

Содержательный аспект социолингвистической сферы анализировался как выделение старшеклассниками пяти приоритетных тем общения на переменах с помощью метода «мягкого ранжирования» тем, предложенных в бланке: 1) внешний вид; 2) взаимоотношения парней и девушек; 3) городские новости, происшествия; 4) друзья; 5) интернет; 6) литература; 7) любовь; 8) музыка; 9) новости науки и техники; 10) одежда; 11) политика; 12) профессии; 13) семейные события; 14) секс; 15) спорт; 16) учеба; 17) учителя; 18) школьные происшествия. Разрешалось дополнять этот список темами, не включенными в данный перечень, которые при анализе обозначались как «другие».

Стилевые характеристики повседневного (неуточного!) общения старшеклассников изучались в форме выполнения заданий, предполагающих выбор мнения, с которым согласен респондент (изучение отношения к ненормативной лексике в школьном пространстве), и открытого вопроса, предполагающего возможность содержательного и количественного анализа мнений о распространенности в школьном пространстве интернет-сленга.

По первой позиции выполнялись два задания:



– высказать мнение о распространенности соответствующего «жанра» говорения в классе;

– высказать мнение о распространенности нецензурной лексики среди юношей и девушек.

В первом задании предлагалось сделать выбор из следующих суждений:

А. Использование одноклассниками – и парнями, и девушками – в нашей школе нецензурной лексики обычное дело.

Б. Нецензурную лексику используют в классе и парни, и девушки, но только в некоторых случаях.

В. Нецензурную лексику мои одноклассники в школе почти не используют.

Во втором задании предлагалось сделать выбор из следующих мнений:

Г. Нецензурную лексику чаще используют парни.

Д. Нецензурную лексику чаще используют девушки.

Е. Парни и девушки используют нецензурную лексику, в общем-то, одинаково часто.

В задании об интернет-сленге предлагалось назвать не больше 10 слов из него, используемых в повседневном общении в школе. Подсчитывались общее и среднее число названных слов в лицее и гимназии, а также частота использования отдельных слов.

Методы. Математико-статистическая обработка результатов, полученных при исследовании социовременной, социофизической, «вещной», социолингвистической сферы школьной повседневности, проводилась с применением F-критерия Фишера; оценка популярности тем свободного общения, используемого интернет-сленга в лицее и гимназии при исследовании социолингвистической сферы осуществлялась расчетом коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Изучение школьной повседневности проводилось в форме бланковых опросов одним и тем же исследователем. Заполнение бланков происходило в классных кабинетах в течение двух недель в мае 2022 г.

Результаты и их обсуждение

Социовременная сфера школьной повседневности

Обратимся к характеристикам выраженности субъективной значимости для лицеистов и гимназистов временной сферы школьной повседневности по размерам и связанности кругов (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Относительный размер кругов Коттла, %
Relative Size of Circles according to “The Circles Test” (Thomas J. Cottle), %

Круги	Лицеисты	Гимназисты
Наибольший размер кругов		
Будущее	45	43
Настоящее	21	34
Прошлое	34	23
Связанность кругов		
Полная	34	46
Частичная	35	37
Отсутствие связи	31	17

Значимые различия обнаружились при сравнении у лицеистов и гимназистов числа наибольших кругов «Настоящее», причем у гимназистов значимость настоящего выше, чем у лицеистов ($F = 1,708$ при $p < 0,05$).

Размеры кругов в соответствии с методикой Коттла интерпретировались как выражение значимости для учащегося данной временной зоны.

Возможное объяснение большей значимости для лицеистов зоны «Прошлое», чем для гимназистов, в том, что школьное прошлое как предмет общения школьников, пришедших в лицей из разных школ, через сопоставление разного индивидуального школьного опыта позволяет им вырабатывать свое отношение к собственному школьному прошлому, и это является важным аспектом их самоопределения в новом учебном заведении. Гимназисты же в большинстве своем продолжают учиться в том же образовательном учреждении, что и ранее, и значимость дальнейшего самоопределения в отношении своего бытия для них меньше.

Анализ связанности проводился также с использованием F-критерия Фишера. Выделялись четыре типа связанности кругов:

– полная (связаны между собой все три круга);

– неполная в двух вариантах: связаны «Будущее» и «Настоящее» с отделенным «Прошлым», и связанные «Настоящее» и «Прошлое» с отделенностью «Будущего» (при численном анализе связанности эти варианты объединены);

– вариант с полным отсутствием связей между кругами.

Значимые различия выявлены при сравнении у лицеистов и гимназистов числа рисунков, демонстрирующих отсутствие связи. У гимназистов отсутствие связи встречается значимо реже, чем у лицеистов ($F = 1,940$, $F_{0,5} = 1,64$).



Большая связанность кругов у гимназистов, вероятно, объясняется относительной непрерывностью у них школьного бытия в сравнении с разрывом его у лицейстов при поступлении в университетский лицей (см. табл. 1).

Результаты второго задания интерпретировались как субъективная значимость школьного прошлого, школьного настоящего, школьного будущего не в аспекте наличной ситуации (как в первом задании), а в желаемом «удержании» или «убегании» от нее (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Увеличение временной «школьной зоны», %
Increase in the Temporary "School Zone", %**

Увеличение временной «школьной зоны»	Лицейсты	Гимназисты
Школьное будущее	22	10
Школьное настоящее	55	67
Школьное прошлое	17	12
Ничего не увеличивал бы	6	11

Анализ меры желаемой ценности ситуаций школьного прошлого, школьного настоящего и школьного будущего проводился также с использованием F-критерия Фишера.

У лицейстов ценность желаемого школьного будущего встречается значительно чаще, чем у гимназистов ($F = 1,956$, $F_{0,5} = 1,64$).

Для десятиклассников-лицейстов из университетских классов «попадание» в физическое пространство университета актуализирует, приближает тему 11-го класса как предпосылки возможного обучения в ЭТОМ вузе, что повышает значимость самоопределения в отношении ближнего (11-й класс) школьного будущего. Для гимназистов «путь» в 11-й класс менее привязан к конкретному вузу.

Социофизическое пространство школьной повседневности

Социофизическое пространство школьной повседневности лицея и гимназии изучалось

посредством выбора цветовых ассоциаций на указанные в задании школьные помещения.

Интерпретация эмоционального отношения к объектам оценки представлена в табл. 3.

Наиболее комфортные места для лицейстов и гимназистов – классные комнаты и столовая. Возможно, данные места более других удовлетворяют самые значимые потребности учащихся – учебный кабинет как наиболее знакомое, привычное и обжитое место потребность в безопасности («мой класс – это мой класс»), столовая – потребность в пище и непринужденном общении.

Лицейсты значительно более позитивно, чем гимназисты, оценивают учительскую ($F = 3,288$, $F_{0,1} = 2,31$), а также кабинет директора ($F = 1,28$ вне зоны значимости). При этом в оценке последнего у лицейстов преобладают позитивные тона, у гимназистов же – негативные.

Можно предположить, что данное отношение лицейстов обусловлено спецификой обучения в условиях вуза. Количество и длительность контактов с преподавателями у них несколько меньше, чем в условиях обычной школы. Стилль общения «педагогов университета», в отличие от «школьных педагогов», более настроен на общение со студентами (а значит, и со старшеклассниками) как со взрослыми.

Кроме того, стоит отметить большую доступность учительской для лицейстов. Она находится рядом с классными комнатами, дверь ее нередко открыта, поэтому при необходимости «заскочить» в учительскую с возникающими учебными и личными вопросами считается для лицейстов вполне позволительным.

«Кабинет» директора в лицее расположен прямо в учительской, т. е. имеет скорее символический характер.

Гимназисты, если сравнивать с лицейстами, выше оценивают актовый и особенно спортивный зал ($F = 4,25$, $F_{0,1} = 2,31$). Вероятно,

Таблица 3 / Table 3

**Цветовые ассоциации респондентов с помещениями лицея и гимназии,
% от числа выполнивших задание лицейстов и гимназистов соответственно**

**Respondents' Color Associations of Lyceum and Gymnasium Premises,
% of the total number of lyceum and gymnasium students who completed the task, respectively**

Эмоциональная оценка	Класс		Учительская		Кабинет директора		Столовая		Актовый зал		Спортзал		«Школа»	
	Г	Л	Г	Л	Г	Л	Г	Л	Г	Л	Г	Л	Г	Л
Относительно позитивная	73	71	35	58	43	52	69	67	61	51	90	66	55	63
Относительно негативная	27	29	65	42	57	48	31	33	39	49	10	34	45	37

Примечание. Г – оценка гимназистов; Л – оценка лицейстов.

Note. G – assessment of gymnasium students; L – assessment of lyceum students.



эти помещения воспринимаются гимназистами как «свой», как пространство для собственной деятельности. Лицейсты же попадают в актовый зал университета нечасто, а спортзал, где происходят занятия по физкультуре, расположен в университете в существенном отдалении от помещений лицея («не свой!»). Кроме того, спортзал для лицейстов по своим характеристикам сильно отличается от традиционного школьного зала – он в два раза больше по размерам и в нем могут заниматься сразу несколько групп.

Необходимо также отметить, что спортзал оценивается гимназистами как наиболее комфортное из всех оцениваемых помещений, 90% из них выбрали «позитивные» цвета (среди лицейстов позитивная оценка спортзала тоже высока – 66%). Можно предположить, что это обусловлено возможностью удовлетворения одной из самых «неудовлетворенных» потребностей в школе – потребности в движении.

Лицейсты несколько выше, чем гимназисты, оценивают пространство «своей» школы. Поскольку при проведении исследования лицейсты просили интерпретировать пространство школы как пространство главного корпуса университета, где расположен лицей, возможно, более высокая оценка связана именно с тем, что они оценивали более «крупное» и более «богатое разными видами деятельности и обучения» учебное заведение.

Персонализированный вещный мир

В рамках данного исследования школьной повседневности изучались три «вещных феномена» – одежда, сумка (рюкзак) и смартфон.

При «исследовании» школьной одежды выявлялись личная значимость мнения учителей об одежде старшеклассников, факты замечаний учителей об одежде данных школьников, значимость мнения одноклассников об одежде данного школьника.

Результаты исследования показали, что для большинства старшеклассников не значимо мнение учителей об их одежде. Со стороны учителей замечаний по поводу внешнего вида практически нет, особенно это отмечают лицейсты ($F = 2,779$, $F_{0,1} = 2,31$). Однако 8% гимназистов отмечают, что пусть и не очень часто, но подобные замечания они получают, в то время как среди лицейстов таковых оказался всего 1% ($F = 2,051$, $F_{0,5} = 1,64$). Возможно, в силу более строгих требований в школах, гимназиях, прописанных в их уставах, учителя требовательнее относятся к внешнему виду своих учащихся, в то время как педагоги лицейских классов, работающие в вузе, где более демократичное отношение к дресс-коду, лояльно воспринимают образ своих учащихся.

Мнение сверстников-одноклассников об одежде для учащихся как лицейских, так и гимназических классов также преимущественно не важно. В выборе одежды они полагаются скорее на свой вкус и не зависят от мнения окружающих ровесников. Возможно, это можно объяснить тем, что юноши и девушки стремятся самовыразиться в одежде, определиться в своей индивидуальности, осознать свои предпочтения, для чего они ориентируются не столько на мнение сверстников, сколько на внешние образцы для подражания – в социальных сетях, в кино и т. д. Также, вероятно, для учащихся лицейских классов референтные группы, на мнение и нормы которых они ориентируются, остались в прежних образовательных учреждениях, поэтому отношение к внешнему виду нынешних одноклассников для них не столь важно.

«Исследование» школьных сумок заключалось в изучении элементов символизации, присутствующих на сумках (рюкзаках). Результаты показали, что значимых различий в использовании сумок с изображениями и личным украшении сумок (рюкзаков) среди лицейстов и гимназистов нет. Около трети гимназистов и лицейстов ходят с сумками и рюкзаками с изображениями, примерно 21% лицейстов и 13% гимназистов украшают свои рюкзаки или сумки – таким образом, различия незначимы. Вероятно, это та часть старшеклассников, для которых внешние признаки самовыражения являются важными.

При анализе феномена «смартфон в школе» предлагались списки возможных функций и разного предназначения телефонов, из которых нужно было выделить те, что используются в школьной жизни, на которые обращают внимание одноклассники. Отдельно ставился вопрос о частоте использования смартфона на уроке.

Более 70% всех респондентов отметили, что в школе они используют телефон преимущественно для поиска информации. Около 50% старшеклассников применяют его для общения в мессенджерах, соцсетях, посредством СМС или для связи с родителями. Более трети старшеклассников используют телефон также для прослушивания музыки, определения времени, игр, фотосъемки, в качестве калькулятора, т. е. телефон стал единым заменителем сразу нескольких вещей – компьютера, часов, калькулятора, плеера, фотоаппарата, игровой приставки и средства общения. Интересно, что для фото и селфи учащиеся лицейских классов используют телефоны значительно чаще, чем гимназисты ($F = 2,895$, $F_{0,1} = 2,31$) – возможно, это связано



с тем, что повседневная жизнь лицеистов более насыщена интересными событиями, которые они стремятся запечатлеть.

Оценивая функции, качества телефона, на которые сверстники в школе обращают внимание, около половины респондентов из лицейских классов указали, что это внешний вид и дизайн, а учащиеся гимназий отметили также фирму и бренд. Эти характеристики можно рассматривать как атрибуты статуса, следования моде, показывающих значимость для старшеклассников внешних признаков положения в обществе. Стоит отметить, что гимназисты больше обращают внимание на фирму и бренд ($F = 6,236$, $F_{00,1} = 2,31$). Это, возможно, связано с тем, что данные характеристики телефона подчеркивают определенный статус владельца, его финансовое положение. В то же время среди учащихся лицейских классов около трети респондентов ответили, что вообще не обращают внимания на телефоны сверстников ($F = 4,621$, $F_{00,1} = 2,31$), что, вероятно, обусловлено тем, что в лицейских классах обучаются ребята, поступившие из разных образовательных учреждений, с разным уровнем достатка и разными ценностями.

В лицейских классах телефоны на уроках используются учащимися достаточно часто, однако около трети респондентов-гимназистов отметили, что пользуются ими редко ($F = 2,008$, $F_{00,5} = 1,64$). Возможно, это связано с разными требованиями и правилами в данных учебных заведениях, определяющими возможности применения гаджетов на занятиях.

Социолингвистическая сфера

Содержательный аспект социолингвистической сферы изучался как выделение старшеклассниками приоритетных тем общения на переменах.

Высокая корреляция тем свободного общения ($r_s = 0,77$, $r_{00,5} = 0,58$) в лицее и гимназии при исследовании социолингвистической сферы позволяет говорить о близости тематики и распределении популярности тем общения для лицеистов и гимназистов. Вероятно, это объясняется содержательными характеристиками общего возраста (ранняя юность) и общей социокультурной ситуацией. Однако в некоторых темах общения лицеистов и гимназистов разница рангов существенна. Проинтерпретируем основные различия по некоторым темам.

«Любовь» (разница рангов 10, выше ранг у гимназистов) и «Взаимоотношения парней и девушек» (разница рангов 5, также выше ранг у гимназистов). Вероятно, для гимназистов-десятиклассников в сравнении с десятиклассниками-лицеистами темы взаимоотношений менее

сложны при общении, так как они лучше, чем лицеисты, знают друг друга и поэтому между ними возможна большая доверительность.

«Городские новости» (разница рангов 7, выше ранг у лицеистов). Для лицеистов город – явление более разнообразное, чем для гимназистов. Если многие гимназисты живут в близких к гимназии микрорайонах, то места жительства лицеистов «разбросаны» по всему городу, а некоторые из них живут даже в пригородных поселениях. По-видимому, поэтому спектр актуальных городских событий для них более широк и соответствующая информация требует сопоставления.

«Спорт» (разница рангов 5,5, ранг выше у гимназистов, хотя для десятиклассников обоих образовательных учреждений он низкий). Более высокий ранг у гимназистов, возможно, объясняется тем, что гимназия, которая участвовала в данном исследовании, известна своими спортивными успехами, чего нельзя сказать о лицее.

«Семейные события» (разница рангов 5, ранг выше у лицеистов). Семьи лицеистов в социальном плане более дифференцированы, чем у семьи гимназистов, и вероятно, это фактор значимости прояснения в общении «у кого как».

Стилевые характеристики повседневного общения старшеклассников изучались в отношении распространенности в свободном школьном общении нецензурной лексики и интернет-сленга приводятся в табл. 4.

Таблица 4 / Table 4

Распространенность в свободном школьном общении нецензурной лексики, % Prevalence of Obscene Language in School Communication outside the Classroom, %

Оценка частоты использования	Лицеисты	Гимназисты
Мнения об использовании в школе нецензурной лексики		
Обычное дело	30	36
В некоторых случаях	46	45
Почти не используют	24	19
Частота распространения в школе нецензурной лексики среди юношей и девушек		
Чаще используют юноши	22	34
Чаще используют девушки	3	3
Частота использования у юношей и девушек одинакова	75	63

Результаты свидетельствуют, что более распространена нецензурная лексика в гимназии, но различия не значимы (рассчитывался F-критерий).



Данные исследования применения нецензурной лексики фиксируют большую распространённость мнения, что в лицее частота использования нецензурной лексики юношами и девушками одинакова, но F-критерий не показывает значимых различий между выборками.

По-видимому, в стилевых особенностях общения десятиклассников (в аспекте использования нецензурной лексики) субкультурные и групповые факторы более значимы, чем тип образовательной организации.

Результаты исследования интернет-сленга, используемого учащимися в общении, отражены в табл. 5.

Таблица 5 / Table 5

**Особенности использования интернет-сленга
(данные о числе опрошенных, назвавших
соответствующие слова, и ранг этих данных)**

**Features of Internet Slang (data on the number
of respondents who named the corresponding words
and the rank of these data)**

Число названных слов	Лицейсты	Гимназисты
N (общее число названных слов)	429	543
N (среднее число слов относительно каждого учащегося)	6,3	7,1
Первые десять (по частоте использования) слов		
кринж	41 (1)	61 (1)
треш	36 (2)	54 (2)
краш	25 (3)	29 (3)
рофл	14 (4)	21 (4)
лол	12 (5)	14 (7)
х. з.	9 (7)	8 (8)
чел	6 (8,5)	15 (6)
база (входит в десятку у гимназистов)	1 (11,5)	16 (5)
свег	10 (6)	7 (9,5)
шиза-жиза (входит в десятку у лицейстов)	5 (10)	6 (11)
вайб (входит в десятку у гимназистов)	1 (11,5)	7 (9,5)
м. д. (входит в десятку у лицейстов)	6 (8,5)	2 (12)
Суммарное число и относительная частота использования первых по популярности 10 слов	164 (38,2% общего числа слов)	232 (42,7% общего числа слов)

Примечание. В скобках представлены ранги.
Note. The ranks are shown in parentheses.

Подчеркнем основные особенности полученных результатов. Общее и среднее число слов интернет-сленга, используемое старшеклассниками в повседневном общении в школе,

больше у гимназистов, чем у лицейстов, хотя разница (по средним величинам) небольшая.

Набор «интернет-слов», используемый в повседневном общении гимназистами и лицейстами, весьма схож.

Корреляция на 5%-ном уровне значимости ($r_s = 0,71$, $r_{0,5} = 0,58$) свидетельствует, что 12 первых по популярности слов вбирают значительное число из общего списка слов (у лицейстов они составляют 38,2% всех слов, у гимназистов – 42,7%).

Таким образом, изучение использования десятиклассниками (лицейстами и гимназистами) в школьной повседневности интернет-сленга показало, что такое использование не является «всеобщим» ни для лицейстов, ни для гимназистов. Вероятно, не слишком большая представленность интернет-сленга в школьной повседневности означает, что для старшеклассников его место там, где он и появился, – в интернет-коммуникации.

Существенных различий между мнениями лицейстов и гимназистов о степени распространённости используемого «словаря» интернет-сленга нет. Возможно, приведенные числа говорят о неких общих закономерностях его (интернет-сленга) существования в мире старшеклассников безотносительно организационной формы образовательного учреждения и школьной судьбы учащихся до старшего класса (напомним, что школьники приходят в университетский лицей из очень разных школ города).

Заключение

1. В школьной повседневности старшеклассников в образовательных учреждениях разных организационных форм имеются близкие характеристики, отражающие общие возрастные особенности и схожие социокультурные ситуации (такие, как значимость общения, актуальность самоопределения, «привязанность» к инструментам функционирования в интернет-сфере, распространённость интернет-сленга и нецензурной лексики).

2. На ряд характеристик школьной повседневности старших школьников, таких как ценность школьного прошлого, настоящего и будущего, влияет прошлый школьный опыт (обучались ли школьники в предыдущие годы в данном образовательном учреждении или пришли в новую для них «школу»).

3. На эмоциональном восприятии физического пространства образовательного учреждения сказываются «присвоенность» данной части пространства как «нашего» (феномен позитивной



оценки актового и спортзала гимназистами) и безопасность пребывания и общения с педагогами в данном пространстве (феномен оценки учительской и кабинета директора лицеистами).

4. Ряд особенностей школьной повседневности старшеклассников (темы для общения, мнения относительно внешнего вида и использования телефона), вероятно, связаны с относительно меньшей в сравнении с гимназистами плотностью внеурочного общения лицеистов с преподавателями и меньшей регламентированностью норм «университетского» поведения и внешнего вида в сравнении с нормами гимназии.

5. На некоторые оценки значимости школьных вещей (прежде всего функций и характеристик смартфона), по-видимому, влияет специфика социального состава гимназистов и лицеистов (большая доля школьников, принадлежащих к относительно элитным социальным слоям, в гимназии и более дифференцированный, относительно «демократичный» социальный статус семей лицеистов).

Приведенные результаты исследования актуализируют тему анализа влияния организационных форм образовательных организаций на те или иные характеристики, особенности школьной повседневности и шире – школьной жизнедеятельности школьников.

В частности, представляет интерес сравнение особенностей школьной повседневности старшеклассников малочисленных (прежде всего сельских) школ и «многочисленных» образовательных организаций вплоть до школ-комплексов в городах-мегаполисах.

Еще более частный, но значимый сюжет имеет анализ школьной повседневности старших школьников в особенных по своему архитектурному и организационному устройству образовательных организаций, число которых постепенно растет (например, школа «Точка будущего» в Иркутске, новые корпуса школы № 548 в Царицыне и пр.).

Более общая самостоятельная проблематика – насколько те или иные характеристики школьной повседневности связаны с образовательными результатами школ.

Библиографический список

1. Шюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. 1988. № 2. С. 129–137.
2. Улановский А. М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструктивизм: мир как интерпретация // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 35–45. EDN: NAVBVD
3. Gergen K. An Invitation to Social Construction. 3rd ed. London : SAGE Publications Ltd., 2015. 272 p. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473921276>
4. Вахштайн В. С. Пять книг о социологии повседневности // Социология власти. 2013. № 1-2. С. 303–306. EDN: RYRFHJ
5. Гусельцева М. С. Текучая повседневность: маркеры изменений // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 56. С. 3. <https://doi.org/10.54359/ps.v10i56.336>
6. Капкан М. В. Культура повседневности: учеб. пособие. М. : Юрайт, 2020. 110 с.
7. Касавин И. Т., Щавелев С. П. Анализ повседневности. М. : КАНОН+, 2004. 432 с.
8. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: учеб. пособие. М. ; Саратов : ПЕР СЭ ; Ай Пи Эр Медиа, 2019. 432 с.
9. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития. М. : Академия, 2019. 656 с.
10. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб. : Питер, 2019. 448 с.
11. Воропаев М. В. Проблема предметной определенности повседневности как педагогического феномена // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 4. С. 178–185. EDN: UIBUGJ
12. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / под ред. академика Новиковой Л. И. Кустанай : МЦСТ, 1997. 224 с.
13. Белозерова Л. А., Вершинина В. В., Данилов С. В., Кривцова Н. С., Поляков С. Д. Школьная повседневность старшеклассников 2009 и 2019 годов: опыт исследования // Славянская традиционная культура и современный мир. Вып. 18: Детская культура и фольклор в социокультурном пространстве России / сост.: В. Е. Добровольская, А. Б. Ипполитова; отв. ред. М. Г. Матлин. Москва ; Ульяновск : ГРДНТ имени В. Д. Поленова, Центр народной культуры Ульяновской области, 2020. С. 300–310. <https://doi.org/10.24411/9999-054A-2020-10025>
14. Школьная повседневность (Опыт междисциплинарного исследования). Сборник научных работ / науч. ред. С. Д. Поляков. Ульяновск : УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2010. 128 с.
15. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды. М. : ПЕР СЭ, 2010. 336 с.
16. Тубельский А. Н. Правовое пространство школы: учеб.-метод. пособие. М. : МИРОС, 2001. 112 с.
17. Ушаков К. М. Организационная культура: понятие и типология // Директор школы. 1995. № 2. С. 3–10.
18. Шакурова М. В. Социальное воспитание в школе: учеб. пособие. М. : Юрайт, 2018. 280 с.
19. Димке Д. Незабываемое будущее. Советская педагогическая утопия 1960-х годов. М. : Common place, 2018. 264 с.
20. Келли К. «Школьный вальс»: повседневная жизнь советской школы в послесталинское время // Антропологический форум. 2004. № 1. С. 104–155.
21. Обсуждение статьи Катрионы Келли «Школьный вальс» // Антропологический форум. 2006. № 4. С. 6–107.



22. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М. : Академия, 2013. 240 с.
23. Нартова-Бочавер С. К. Физическая школьная среда как предиктор здоровья и благополучия субъектов образовательного процесса (обзор зарубежных исследований) // Клиническая и специальная психология. 2012. Т. 1, № 1. С. 39–50. <https://doi.org/10.17759/cpse>
24. Богачева Н. В., Сивак Е. В. Мифы о «поколении Z». М. : НИУ ВШЭ, 2019. № 1 (22). 64 с. URL: [https://ioe.hse.ru/data/2019/05/25/1494557373/CAO%20\(1\)22%20электронный.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2019/05/25/1494557373/CAO%20(1)22%20электронный.pdf) (дата обращения: 23.08.2022).
25. Григорьев Д. В. Теория воспитания в ситуации парадигмального сдвига: pro и contra // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. 2009. № 3. С. 4–8.
26. Григорьева М. В. Субъективное благополучие личности как результат школьной адаптации в разных условиях обучения // Психологическая наука и образование. 2009. Т. 14, № 2. С. 41–46. EDN: JTHMSU
27. Абрамова Ю. Г. Особенности представлений учащихся о пространстве школьной среды: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 22 с.
28. Семенова М. Н. Ментальные репрезентации времени и пространства: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008. 22 с.
29. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.
30. Белинская Е. П., Давыдова И. С. Графический тест Коттла: специфика показателей временной перспективы // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12, № 5. С. 28–37. EDN: LMCYQT
31. Cottle T. J. Perceiving Time: A Psychological Investigation with Men and Women. New York : John Wiley & Sons, 1976. 284 p.
32. Агрессия у детей и подростков: учеб. пособие / под ред. Н. М. Платоновой. СПб. : Речь, 2006. 336 с.
33. Бажин Е. Ф., Эткинд А. М. Цветовой тест отношений (ЦТО). Л. : Ленинградский научно-исследовательский психоневрологический институт, 1985. 18 с.
6. Kapkan M. V. *Kul'tura povsednevnosti* [Culture of Everyday Life]. Moscow, Yurait Publ., 2020. 110 p. (in Russian).
7. Kasavin I. T., Shchavelev S. P. *Analiz povsednevnosti* [Analysis of Everyday Life]. Moscow, CANON+ Publ., 2004. 432 p. (in Russian).
8. Abramenkova V. V. *Sotsial'naya psikhologiya detstva* [Social Psychology of Childhood]. Moscow, Saratov, PER SE Publ., IP Air Media Publ., 2019. 432 p. (in Russian).
9. Mukhina V. S. *Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya* [Developmental Psychology: Phenomenology of Development]. Moscow, Academy Publ., 2019. 656 p. (in Russian).
10. Osorina M. V. *Sekretnyi mir detey v prostranstve mira vzroslykh* [The Secret World of Children in the Space of the World of Adults]. St. Petersburg, Piter Publ., 2019. 448 p. (in Russian).
11. Voropayev M. V. Everydayness as a subject of study in pedagogy. *Siberian Pedagogical Journal*, 2015, no. 4, pp.178–185 (in Russian). EDN: UIBUGJ
12. Manuylov Yu. S. *Sredovoy podkhod v vospitanii* [Environmental Approach in Education. Ed. by L. I. Novikova]. Kustanay, MTsST Publ., 1997. 224 p. (in Russian).
13. Belozerova L. A., Vershinina V. V., Danilov S. V., Krivtsova N. S., Polyakov S. D. School everyday life of high school students in 2009 and 2019: Research experience. In: Dobrovol'skaya V. E., Ippolitova A. B., comp. Matlin M. G., executive ed. *Slavyanskaya traditsionnaya kul'tura i sovremenniy mir. Vyp. 18: Detskaya kul'tura i fol'klor v sotsiokul'turnom prostranstve Rossii* [Slavic Traditional Culture and the Modern World. Iss. 18: Children's Culture and Folklore in the Socio-Cultural Space of Russia]. Moscow, Ulyanovsk, V. D. Polenov GRDNT Publ., Center for Folk Culture of the Ulyanovsk Region Publ., 2020, pp. 300–310 (in Russian). <https://doi.org/10.24411/9999-054A-2020-10025>
14. Polyakov S. D., sci. ed. *Shkol'naya povsednevnost' (Opyt mezhdistsiplinarnogo issledovaniya). Sbornik nauchnykh rabot* [School everyday life (Experience of interdisciplinary research). Collection of scientific papers]. Ulyanovsk, Ilya Ulyanov State Pedagogical University Publ., 2010. 128 p. (in Russian).
15. Novikova L. I. *Pedagogika vospitaniya: izbrannyye pedagogicheskiye trudy* [Pedagogy of Education: Selected Pedagogical Works]. Moscow, PER SE Publ., 2010. 336 p. (in Russian).
16. Tubel'skiy A. N. *Pravovoe prostranstvo shkoly* [Legal Space of the School]. Moscow, MIROS Publ., 2001. 112 p. (in Russian).
17. Ushakov K. M. Organizational culture: Concept and typology. *Direktor shkoly* [Headmaster of the School], 1995, no. 2, pp. 3–10 (in Russian).
18. Shakurova M. V. *Sotsial'noe vospitanie v shkole* [Social Education at School]. Moscow, Yurait Publ., 2018. 280 p. (in Russian).
19. Dimke D. *Nezabyvayemoe budushcheye. Sovetskaya pedagogicheskaya utopiya 1960-kh godov* [Unforgettable Future. Soviet Pedagogical Utopia of the 1960s]. Moscow, Common place publ., 2018. 264 p. (in Russian).

References

1. Shyuts A. Structure of everyday thinking. *Sociological Studies (Socis)*, 1988, no. 2, pp. 129–137 (in Russian).
2. Ulanovsky A. M. Constructivism, radical constructivism, social constructivism: The world as an interpretation]. *Voprosy Psikhologii*, 2009, no. 2, pp. 35–45 (in Russian). EDN: NAVBVD
3. Gergen K. *An Invitation to Social Construction*. 3rd ed. London, SAGE Publications Ltd., 2015. 272 p. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473921276>
4. Vakhshayn V. S. Five books on the sociology of everyday life. *Sociology of power*, 2013, no. 1-2, pp. 303–306 (in Russian). EDN: RYRFHJ
5. Guseltseva M. S. A volatile everyday life and ways to study the changes. *Psychological Studies*, 2017, vol. 10, no. 56, p. 3 (in Russian). <https://doi.org/10.54359/ps.v10i56.336>



20. Kelli K. 'The school waltz': The everyday life of the post-stalinist soviet classroom. *Forum for Anthropology and Culture*, 2004, no. 1, pp. 104–155 (in Russian).
21. Discussion of Catriona Kelly's article "School Waltz". *Forum for Anthropology and Culture*, 2006, no. 4, pp. 6–107 (in Russian).
22. Mudrik A. V. *Sotsial'naya pedagogika* [Social Pedagogy]. Moscow, Academy Publ., 2013. 240 p. (in Russian).
23. Nartova-Bochaver S. K. Physical environment as a predictor of teachers' and pupils' health and well-being (review). *Clinical Psychology and Special Education*, 2012, vol. 1, no. 1, pp. 39–50 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/cpse>
24. Bogacheva N. V., Sivak E. V. *Myths of Generation Z*. Moscow, NIU VShE Publ., 2019. 64 p. Available at: [https://ioe.hse.ru/data/2019/05/25/1494557373/CAO%20\(1\)22%20электронный.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2019/05/25/1494557373/CAO%20(1)22%20электронный.pdf) (accessed 23 August 2022) (in Russian).
25. Grigoryev D. V. The theory of education in a situation of paradigm shift: Pro et contra. *Science and Practice of Upbringing and Additional Education*, 2009, no. 3, pp. 4–8 (in Russian).
26. Grigorieva M. V. Person's subjective well-being as a result of the school adaptation in different learning conditions. *Psychological Science and Education*, 2009, vol. 14, no. 2, pp. 41–46 (in Russian). EDN: JTHMSU
27. Abramova Yu. G. *Features of students' ideas about the space of the school environment*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 1995. 22 p. (in Russian).
28. Semenova M. N. *Mental representations of time and space*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Ekaterinburg, 2008. 22 p. (in Russian).
29. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proyektirovaniyu* [Educational Environment: From Modeling to Design]. Moscow, Smysl Publ., 2001. 365 p. (in Russian).
30. Belinskaya E. P., Davydova I. S. Cottle's graphic test: Specifics of time perspective indices. *Psychological Science and Education*, 2007, vol. 12, no. 5, pp. 28–37 (in Russian). EDN: LMCYQT
31. Cottle T. J. *Perceiving Time: A Psychological Investigation with Men and Women*. New York, John Wiley & Sons, 1976. 284 p.
32. Platonova N. M., ed. *Agressiya u detey i podrostkov* [Aggression in Children and Adolescents]. St. Petersburg, Rech Publ., 2006. 336 p. (in Russian).
33. Bazhin E. F., Etkind A. M. *Tsvetovoy test otnosheniy (TSTO). Metodicheskiye rekomendatsii* [Color Relationship Test (CRT)]. Leningrad, Leningradskiy nauchno-issledovatel'skiy psikhologicheskiy institut Publ., 1985. 18 p. (in Russian).

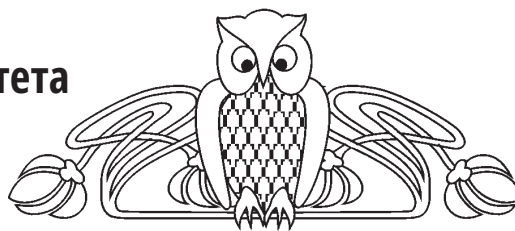
Поступила в редакцию 05.10.2022; одобрена после рецензирования 28.10.2022; принята к публикации 15.12.2022
The article was submitted 05.10.2022; approved after reviewing 28.10.2022; accepted for publication 15.12.2022



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 17–23
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 17–23
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-17-23>, EDN: MTZMZQ

Научная статья
УДК 378

Научно-проектный кампус университета как эффективная среда развития студента-инноватора



Ю. А. Дианова , С. В. Сергеева

Пензенский государственный технологический университет, Россия, 440039, г. Пенза, пр. Байдукова / ул. Гагарина, д. 1А / 11

Дианова Юлия Александровна, аспирант, старший преподаватель кафедры «Педагогика и психология», dianova@penzgtu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9763-6480>

Сергеева Светлана Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогика и психология», sergeeva@penzgtu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2239-1829>

Аннотация. *Актуальность* исследования определяется необходимостью трансформации воспитательной среды современного университета, выступающей одним из условий эффективного развития студента-инноватора, мотивированного на осуществление научных исследований и разработок, способного на поиск оригинальных идей, инновационных решений, реализацию проектов. *Цель:* раскрыть сущность понятия «научно-проектный кампус», определить структуру готовности студентов к инновационной деятельности в условиях научно-проектного кампуса, выявить возможности научно-проектного кампуса университета как эффективной среды развития студента-инноватора на примере ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет» (ПензГТУ). Показано, что эффективной воспитательной средой, способной обеспечить систему возможностей для креативности, изобретательства и личностного саморазвития студента-инноватора в современном университете, выступает научно-проектный кампус. Раскрыта сущность понятия «научно-проектный кампус» с позиции средового подхода. Представлена структура готовности студента к инновационной деятельности в условиях научно-проектного кампуса, состоящая из четырех функциональных блоков. Личностно-мотивационный блок включает личностные и профессиональные качества студента, определяющие его отношение к инновациям, носящим профориентированный характер. Блок осмысления содержит представление о целях и содержании инновационной деятельности. Блок реализации включает качества, обеспечивающие творческое воплощение инновационного проекта на практике, а блок рефлексии отражает качества, связанные с оценкой студентом собственной инновационной деятельности. Выявлены и охарактеризованы на примере практики ПензГТУ организационные, содержательные и технологические возможности кампуса для развития студента-инноватора. Организационные возможности включают ресурсный потенциал и структурированность среды. Содержательные возможности представлены программным обеспечением инновационной деятельности студентов в условиях научно-проектного кампуса университета. В качестве технологических возможностей среды выступают диагностика, прогнозирование, проектирование, продуцирование результата, предполагающее изменение среды и личности согласно поставленным целям. Сделан вывод о потенциале научно-проектного кампуса для организации и осуществления научно-прикладных исследований и генерации проектов, студенческих коллабораций, профориентации студентов-инноваторов новой формации.

Ключевые слова: научно-проектный кампус, университет, воспитательная среда, возможности, развитие, студент-инноватор, инновационная деятельность, студенческое научное объединение

Информация о вкладе каждого автора. Ю. А. Дианова – сбор и анализ материала по теме исследования, описание практических результатов в тексте статьи; С. В. Сергеева – теоретическое обоснование проблемы исследования, формулирование выводов, написание текста статьи.

Для цитирования: Дианова Ю. А., Сергеева С. В. Научно-проектный кампус университета как эффективная среда развития студента-инноватора // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 17–23. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-17-23>, EDN: MTZMZQ

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

Article

Research and design university campus as an effective environment for the development of a student-innovator

Yu. A. Dianova , S. V. Sergeeva

Penza State Technological University, 1A / 11 Baydukov Pas. / Gagarin St., Penza 440039, Russia

Yulia A. Dianova, dianova@penzgtu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9763-6480>

Svetlana V. Sergeeva, sergeeva@penzgtu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2239-1829>

© Дианова Ю. А., Сергеева С. В., 2023



Abstract. The *relevance* of the research is determined by the need to transform the educational environment of a modern university. Such environment is one of the conditions for the effective development of a student-innovator, who is motivated to carry out research and design, capable of searching for original ideas, innovative solutions, and project implementation. The *purpose* of the study is to reveal the essence of the concept of "research and design campus"; to determine the structure of students' readiness for innovation in the research and design campus; to identify the possibilities of the university research and design campus as an effective environment for the development of a student-innovator as illustrated by the example of Penza State Technological University (PenzSTU). The study shows that a research and design campus is an effective educational environment providing a system of opportunities for creativity, invention and personal self-development of a student-innovator at a modern university. The article reveals the essence of the concept of "research and design campus" from the standpoint of the environmental approach. The structure of the student's readiness for innovation activity in a research and design campus is presented. This structure consists of four functional blocks. The personal-motivational block includes the student's personal and professional qualities that determine his/her attitude to innovations of a career-oriented nature. The comprehension block contains ideas about the goals and content of the innovation activity. The implementation block includes qualities that ensure the creative implementation of an innovative project in practice. And the reflection block reflects the qualities associated with the student's assessment of his/her own innovation activity. Based on the practical case of Penza State Technical University, the authors identified and characterized organizational, substantive and technological capabilities of the campus for the development of a student-innovator. Organizational capabilities include the resource potential and the structuring of the environment. Substantive capabilities are presented by the software provision of the innovative activity of students in the university research and design campus. The technological capabilities of the environment include diagnostics, forecasting, designing, production of the result, that assumes a change in the environment and personality according to the goals. The article makes the conclusion about the potential of the research and design campus in the fields of organizing and implementing theoretical and applied research and projects, of providing students' collaborations and career guidance for student-innovators of a new formation.

Keywords: research and design campus, university, educational environment, opportunities, development, student-innovator, innovation activity, students' scientific association

Information on the authors' contribution. Yulia A. Dianova collected and analysed the material on the research subject and described practical results in the text of the article; Svetlana V. Sergeeva carried out theoretical justification of the research problem, formulated the conclusions, and wrote the text of the article.

For citation: Dianova Yu. A., Sergeeva S. V. Research and design university campus as an effective environment for the development of a student-innovator. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 17–23 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-17-23>, EDN: MTZMZQ

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

Введение

Проблема подготовки студента, ориентированного на инновационную деятельность в профессиональной сфере, чрезвычайно актуальна [1, 2]. На это нацеливают весьма значимые нормативные документы, принятые с изменениями и дополнениями и вступившие в силу в 2021 и 2022 гг.: Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике», Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации, программа стратегического академического лидерства «Приоритет 2030». В них обращено внимание на необходимости «выращивания инноваторов», способных задавать динамизм современной системе развития образования.

В этой связи закономерно прослеживается тенденция трансформации воспитательной среды университета, выступающей одним из условий эффективного развития студента-инноватора, мотивированного на осуществление научных исследований и разработок, способного на поиск оригинальных идей, инновационных решений, реализацию проектов [3–5]. Осуществляется модернизация форм организации научно-исследовательской работы студентов в воспитательной среде университета. В соответствии с про-

граммой «Приоритет 2030» создаются научные сообщества и научно-технические команды студентов и аспирантов, содержанием деятельности которых становятся коллективная разработка и внедрение новых технологий, позволяющих наполнить рынок научной продукции.

Цель: раскрыть сущность понятия «научно-проектный кампус», определить структуру готовности студентов к инновационной деятельности в условиях научно-проектного кампуса, выявить возможности научно-проектного кампуса университета как эффективной среды развития студента-инноватора на примере ПензГТУ.

Теоретическое обоснование проблемы исследования

Целенаправленно создаваемая в университете воспитательная среда рассматривается современными учеными как «высокоинтеллектуальное сообщество той или иной научной школы» [6, с. 57], как «средство формирования, развития и воспитания единой системы профессиональных, личностных и социально значимых качеств личности студента, без которых невозможно стать успешным специалистом в условиях современного рынка труда» [7, с. 259].

Эффективной воспитательной средой, способной обеспечить систему возможностей



(в том числе в дистанционном формате) для креативности, изобретательства и личностного саморазвития студента-инноватора в современном университете, выступает научно-проектный кампус [8–11].

Сущность, структура и возможности научно-проектного кампуса университета

Взяв за основу определение понятия «кампус» исследователя О. В. Зубакиной, которая трактует его как «среду для построения индивидуального образовательного маршрута и профессионального самоопределения обучающихся» [12, с. 9], под научно-проектным кампусом мы понимаем воспитательную среду университета, структурно представленную студенческими научными объединениями, способствующую формированию готовности студентов к созданию инноваций [13]. Структуру готовности студентов к инновационной деятельности образуют четыре блока – личностно-мотивационный (содержит личностные и профессиональные качества студента, позволяющие ему иметь устойчивую мотивацию к инновационной деятельности), осмысления (охватывает представление о целях и содержании инновационной деятельности), реализации (включает качества, обеспечивающие творческое воплощение инновационного проекта на практике), рефлексии (отражает качества, связанные с оценкой собственной инновационной деятельности) [14, 15].

Научно-проектный кампус рассматривается нами как среда для организации и осуществления научно-прикладных исследований и генерации проектов, реализации сетевых проектов кафедральных студенческих научных объединений, профориентации студентов-инноваторов.

На базе ПензГТУ на протяжении более чем 10 лет успешно действует научно-проектный кампус, одновременно выступающий как эффективная среда развития студента-инноватора и экспериментальная площадка для поиска и внедрения новых форматов деловой активности студентов в условиях развивающегося рынка в Пензенской области [16].

В структуру кампуса университета включена деятельность созданных на базе выпускающих кафедр студенческих научных объединений как «добровольных, некоммерческих формирований, созданных по инициативе студентов университета, занимающихся научно-исследовательской, инновационной, научно-просветительской деятельностью» [17, с. 2]. Деятельность студенческих научных объединений (СНО) рассматривается как форма внеучебной

работы со студентами (НИРС), использующая научные методы познания во внеучебных целях.

Кампус, реализующий деятельность на основе средового подхода (В. А. Ясвин), играет важную роль в развитии студента-инноватора благодаря целому ряду возможностей организационного, содержательного и технологического характера (Ю. С. Мануйлов).

Организационные возможности включают «насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ организации совместной деятельности) среды» [18, с. 157].

Под насыщенностью среды или ее ресурсным потенциалом понимаются внутренние и внешние средства, оказывающие влияние на формирование готовности студентов к инновационной проектной деятельности в университете.

К внутренним средствам относится кадровый потенциал образовательной организации (профессорско-преподавательский состав), готовый к осуществлению педагогического сопровождения инновационной деятельности в студенческих научных объединениях [19].

К внешним средствам относится наличие в кампусе партнерских отношений, пула работодателей, экспертов, готовых осуществлять проектное наставничество [20, 21].

Говоря о структурированности среды, укажем, что организационная структура кампуса имеет три уровня: первый уровень – председатель; второй – совет, включающий заместителя председателя, секретаря, кураторов направлений, а также представителей от каждого научного объединения структурных подразделений; третий уровень – студенческие научные объединения факультетов, кафедр, действующих в форме лабораторий, кружков, конструкторских бюро, клубов, научно-исследовательских групп, студий, центров.

Наряду с ресурсным потенциалом важной организационной возможностью выступает материально-технический или инфраструктурный потенциал среды. Кампус ПензГТУ автономно оснащен современными аудиториями с продуманным дизайном и мультимедийной техникой, коворкинг-зонами для осуществления деловых коммуникаций, «eLibrary» студента-инноватора, интернет-кафе, техноцентром с доступом к оборудованию для проведения исследований.

Следующая группа возможностей кампуса – это содержательные возможности. Они представляют собой «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу. Совокупность таких возможностей необходима для развития личности при взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окружением» [22, с. 307].



Содержание деятельности кампуса обеспечивается разработанными и утвержденными на уровне университета локальными нормативными актами – положениями, регламентирующими научно-исследовательскую работу, организацию деятельности студенческих научных объединений и др.

К содержательным возможностям среды относится разработанная на основе средового подхода программа специального курса «Инновационная деятельность студентов в условиях научно-проектного кампуса университета». Содержание программы разбито на четыре модуля – ценностно-мотивационный, познавательный, деятельностный, личностно-рефлексивный, – по итогам прохождения которых студент, погружаясь в среду кампуса, должен выйти на перспективный уровень готовности к инновационной деятельности.

Программа реализуется через совокупность форм организации, самоорганизации и самостоятельной работы студентов, а также особо продуманных и предложенных к внедрению методов стимулирования как источников мотивации творческой активности. Наиболее распространенными и действенными формами реализации содержания программы, реализуемой в кампусе, выступают презентация действующих в университете СНО, семинары-совещания по вопросам развития СНО, научно-проектная школа СНО, конкурсы молодежных проектов и их защита среди участников СНО, проектное наставничество СНО со стороны представителей работодателей, мастер-классы, стажировочные площадки, тренинги, лектории с последующим обсуждением и др.

Для достижения ожидаемого результата от деятельности кампуса продуманы организационно-технические, информационные, финансовые меры поддержки СНО, ориентированные на развитие студента-инноватора:

- создана единая информационная база, доступная для работы СНО в структуре кампуса с описанием деятельности каждого из них, режимом работы, контактами;
- разработаны положения СНО на выпускающих кафедрах;
- разработаны методические рекомендации для выпускающих кафедр по работе со СНО в составе кампуса;
- разработан план информационного освещения достижений студента-инноватора, а также деятельности СНО, в составе которого он осуществляет инновационную деятельность, на ресурсах университета (сайт, мобильное приложение, чат-бот) и в социальных сетях;

– разработан электронный конструктор проектов как типовый шаблон (мобильное приложение, сайт);

– проводятся конкурсы среди студентов-инноваторов с дальнейшей финансовой поддержкой со стороны администрации университета и представителей региональных предприятий.

Ощутимым стимулом в достижении результатов в инновационной деятельности студента выступают мониторинг и оценка эффективности его деятельности в СНО, создание площадки для общения и обмена опытом представителей СНО в рамках создания администрируемого сообщества в социальной сети или информационного ресурса.

В качестве технологических возможностей среды выступают «диагностика как основа прогнозирования», «проектирование, включающее в себя моделирование, планирование», «продуцирование результата, предполагающее изменение среды и личности, сообразно целям» [23, с. 98].

На протяжении всего периода инновационной деятельности студентов в кампусе проводится мониторинг, направленный на изучение их научных интересов, проверку знания основ инновационной деятельности и мотивации к ней, а также опыта создания инновационных проектов. В этой связи используются разработанные руководителями и специалистами психолого-педагогической лаборатории университета авторские анкеты и тесты для студентов, а также проводятся регулярные тренинговые занятия, посвященные тайм-менеджменту, публичным выступлениям, коммуникациям внутри проектных команд.

Значимое место в деятельности кампуса занимает проектирование. Разработана модель формирования готовности студента к инновационной деятельности в условиях научно-проектного кампуса технологического университета, включающая логически связанные между собой блоки – целевой, содержательный, критериально-результативный и рефлексивный. Планирование инновационной деятельности студента в кампусе осуществляется посредством портфолио-технологии, которая предполагает поэтапное построение индивидуального маршрута развития студента-инноватора [24].

Что касается способа организации совместной деятельности, то одним из видов деятельности СНО является проектная работа, предполагающая сотрудничество. Как показывает анализ современной научной литературы, проектная технология достаточно эффективна в рамках НИРС, организуемой со студентами-инноваторами в процессе деятельности СНО [25].



Применение данной технологии способствует вовлечению студентов в активную научную работу, направленную на результат.

Заклучение

Несмотря на существующие в университетах благоприятные условия, способствующие развитию личности студента, проблема создания эффективной среды для формирования готовности к инновационной деятельности во внеучебной среде остается актуальной и с научной, и с практической точки зрения. Такой средой может стать научно-проектный кампус, рассматриваемый как эффективная воспитательная среда для развития студента-инноватора, обладающая потенциалом для организации и осуществления научно-прикладных исследований и генерации проектов, студенческих коллабораций, профориентации студентов-инноваторов новой формации. Одновременно научно-проектный кампус выступает в качестве инновационной площадки с соответствующей инфраструктурой, позволяющей студентам динамично осваивать новации, значимые для будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Рупасова Я. Е. Способность к инновационной деятельности как приоритетное качество специалиста в современных условиях // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 70–72. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00029>
2. Лежнева Н. В. Анализ государственных образовательных стандартов в аспекте формирования готовности к инновационной предпринимательской деятельности у студентов вузов // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. № 7-8 (23-24). С. 29–32.
3. Иванникова Л. В. Инновационный потенциал внеаудиторной деятельности в образовательной среде вуза // Наука России: Цели и задачи: сб. науч. тр. по материалам XIV междунар. науч.-практ. конф. (10 апреля 2019 г.). Ч. 2. Екатеринбург : НИЦ «Л-Журнал», 2019. С. 31–34. <https://doi.org/10.18411/sr-10-04-2019-27> idsp: sciencerrussia-10-04-2019-27
4. Володина Е. В., Володина И. В. Модель образовательного пространства при подготовке студентов к инновационной инженерной и научно-исследовательской деятельности в техническом вузе // Педагогические науки. 2021. № 1 (106). С. 35–38. EDN: QCGWQA
5. Савченков А. В., Гнатышина Е. А., Уварина Н. В., Орешкина А. К. Разработка и реализация практик воспитательной деятельности в вузах. М. : Первое экономическое издательство, 2022. 122 с. <https://doi.org/10.18334/9785912924309>
6. Примчук Н. В. Научно-исследовательская работа студентов как важнейшее условие создания воспитательной среды университета // Вестник Герценовского университета. 2010. № 2 (76). С. 57–58.
7. Фоменко Н. В. Воспитательный аспект научно-исследовательской деятельности студентов в системе высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Вып. 58, ч. 2. С. 259–262. EDN: YSTXAT
8. Мальцева А. П., Цилика П. С., Коробий Е. Б. Формирование среды студенческого кампуса // Новые идеи нового века: материалы междунар. науч. конф. ФАД ТОГУ: в 3 т. Хабаровск : Тихоокеанский государственный университет, 2021. Т. 3. С. 173–179. EDN: NPOJOZ
9. Jang M. J., Lee J.-B. A study on the design of campus farm: в 2 т. // Новые идеи нового века: материалы междунар. науч. конф. ФАД ТОГУ. Хабаровск : Тихоокеанский государственный университет, 2022. Т. 2. С. 233–238. EDN: IHFZDX
10. Быков Д. Е., Ситников П. В., Франк Е. В., Иващенко А. В., Сурнин О. Л., Головин О. К. Инновационная среда самарского политеха: кампус 2.0 // Проблемы управления и моделирования в сложных системах: в 2 т. / под ред. С. А. Никитова, Д. Е. Быкова, С. Ю. Боровика, Ю. Э. Плешивцевой. Самара : Офорт, 2019. Т. 2. С. 15–20.
11. Елина Е. Г., Шамионов Р. М. Дистанционное обучение: новые возможности замещения обучения в кампусе или попытка достижения акме в образовании // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 65–71. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-65-71>
12. Зубакина О. В. Социальное партнерство вуза как фактор реализации педагогической и информационной поддержки профессионального самоопределения старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2008. 27 с.
13. Сергеева С. В., Дианова Ю. А. Кампус: сущность понятия и классификация типов // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 6-1. С. 186–190. <https://doi.org/10.17513/snt.38720>
14. Сергеева И. А. Формирование профессиональной готовности студентов к деятельности // Транспортная инфраструктура сибирского региона. 2015. Т. 2. С. 605–610. EDN: UNWLPD
15. Леонова Е. В. Психологическая готовность студентов к инновационной деятельности // Высшее образование сегодня. 2018. № 7. С. 56–59. <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.18.07.P.56>
16. Дианова Ю. А., Сергеева С. В. Модель развития проектных компетенций обучающихся в среде научно-проектного кампуса технического вуза // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2021. № 1. С. 143–148.
17. О направлении типового положения (о студенческих научных объединениях образовательной организа-



- ции высшего образования): письмо Минобрнауки России от 16.09.2021 N МН-11/74-ГГ. URL: <https://docs.cntd.ru/document/726730827> (дата обращения: 23. 08.2022).
18. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. 2-е изд. Биробиджан : Биробиджанский государственный педагогический институт, 2005. 272 с.
 19. Александрова Е. А. Психологическое и педагогическое сопровождение: индивидуальная траектория развития // Народное образование. 2014. № 9 (1442). С. 180–187.
 20. Глазунова О. В. О различных подходах к практике наставничества и сопровождения проектных и исследовательских работ // Исследователь. 2020. № 1 (29). С. 104–134.
 21. Сахапова Л. Ф., Никошина Н. И. Наставничество в проектной деятельности для успешного развития студентов // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2020. № 4. С. 38–40.
 22. Ясвин В. А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17, № 2. С. 295–314. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-2-295-314>
 23. Мануйлов Ю. С., Шек Г. Г. Опыт освоения средового подхода в образовании. Москва ; Нижний Новгород : Растр-НН, 2008. 220 с.
 24. Магамадова Т. С., Намаева М. М. Студенческое портфолио как средство карьерного продвижения // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. 2019. Т. 15, № 1 (15). С. 75–82. <https://doi.org/10.34708/GSTOU.2019.15.1.020>
 25. Серозудинова Г. В., Волостных Р. Г., Галета М. А. Проектное обучение и деятельность студенческого научно-исследовательского сообщества // Образование. Карьера. Общество. 2018. № 1 (56). С. 45–48.
 4. Volodina E. V., Volodina I. V. The model of the educational space in preparing students for innovative engineering and research activities at a technical university. *Pedagogicheskie nauki* [Pedagogical Sciences], 2021, no. 1 (106), pp. 35–38 (in Russian). EDN: QCGWQA
 5. Savchenkov A. V., Gnatyshina E. A., Uvarina N. V., Oreshkina A. K. *Razrabotka i realizatsiya praktik vospitatel'noy deyatel'nosti v vuzakh* [Development and Implementation of the Practice of Educational Activities in Universities]. Moscow, Pervoe ekonomicheskoe izdatel'stvo, 2022. 122 p. <https://doi.org/10.18334/9785912924309>
 6. Primchuk N. V. Research work of students as the most important condition for creating an educational environment of the university. *Vestnik Gertsenovskogo universiteta* [Bulletin of Herzen University], 2010, no. 2 (76), pp. 57–58 (in Russian).
 7. Fomenko N. V. Educational aspect of students' research activities in the higher education system. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], 2018, iss. 58, part 2, pp. 259–262 (in Russian). EDN: YSTXAT
 8. Maltseva A. P., Tsilikina P. S., Korobii E. B. Formation of the student campus environment. *Novye idei novogo veka: materialy mezhdunar. nauch. konf. FAD TOGU: v 3 t.* [New Ideas of New Century: Materials of International Scientific Conference FAD TOGU: in 3 vols.]. Khabarovsk, Pacific National University Publ., 2021, vol. 3, pp. 173–179 (in Russian). EDN: NPOJOZ
 9. Jang M. J., Lee J.-B. A study on the design of campus farm. *Novye idei novogo veka: materialy mezhdunar. nauch. konf FAD TOGU: v 2 t.* [New Ideas of New Century: Materials of International Scientific Conference FAD TOGU: in 2 vols.]. Khabarovsk, Pacific National University Publ., 2022, vol. 2, pp. 233–238. EDN: IHFZDX
 10. Bykov D. E., Sitnikov P. V., Frank E. V., Ivashchenko A. V., Surnin O. L., Golovnin O. K. Innovative environment of Samara Polytechnic University: Campus 2.0. In: Nikitov S. A., Bykov D. E., Borovik C. Yu., Pleshivtseva Yu. E., eds. *Problemy upravleniya i modelirovaniya v slozhnykh sistemakh: v 2 t.* [Complex Systems: Control and Modeling Problems: in 2 vols.]. Samara, Ofort Publ., 2019, vol. 2, pp. 15–20 (in Russian).
 11. Elina E. G., Shamionov R. M. Distance learning: New opportunities to replace learning on campus or an attempt to achieve acme in education. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 65–71 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-65-71>
 12. Zubakina O. V. *Social partnership of the university as a factor in the implementation of pedagogical and informational support for professional self-determination of high school students*. Thesis Diss. Can. Sci. (Pedag.). Moscow, 2008. 27 p. (in Russian).
 13. Sergeeva S. V., Dianova Yu. A. Campus: The essence of the concept and classification of types. *Modern High Technologies*, 2021, no. 6-1, pp. 186–190 (in Russian). <https://doi.org/10.17513/snt.38720>

References

1. Rupasova Ya. Ye. The ability to innovative activities as the priority quality of a specialist in modern conditions. *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*, 2020, no. 1 (80), pp. 70–72 (in Russian). <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00029>
2. Lezhneva N. V. The analysis of the state educational standards in aspect of formation of readiness for innovative business activity at students of higher education institutions. *St. Petersburg Educational Bulletin*, 2018, no. 7-8 (23-24), pp. 29–32 (in Russian).
3. Ivannikova L. V. Innovative potential of extracurricular activities in the educational environment of the university: a collection of scientific papers. *Nauka Rossii: Tseli i zadachi. Sbornik nauchnykh trudov po materialam XIV mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (19 aprelya 2019 g.) Ch. 2* [Russian Science: Goals and objectives. Collection of scientific papers based on the materials of the XIV International Scientific and Practical Conference (10 April 2019). Part 2]. Yekaterinburg, NITs "L-Zhurnal", 2019, pp. 31–34 (in Russian). <https://doi.org/10.18411/sr-10-04-2019-27>



14. Sergeeva I. A. Formation of professional readiness of students for activity. *Transport Infrastructure of the Siberian Region*, 2015, vol. 2, pp. 605–610 (in Russian). EDN: UNWLPD
15. Leonova E. V. Psychological readiness of students for innovative activity. *Higher Education Today*, 2018, no. 7, pp. 56–59 (in Russian). <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.18.07.P.56>
16. Dianova Yu. A., Sergeeva S. V. Model of development of project competences of students in the environment of the scientific project campus of a technical university. *Osovsky Pedagogical Readings "Education in the Modern World: New Time – New Solutions"*, 2021, no. 1, pp. 143–148 (in Russian).
17. *Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 09/16/2021 N MN-11/74-GG "On the direction of the model regulations on student scientific associations of an educational organization of higher education"* (in Russian). Available at: <https://docs.cntd.ru/document/726730827> (accessed 23 August 2022).
18. Slobodchikov V. I. *Ocherki psikhologii obrazovaniya* [Essays on the Psychology of Education. 2nd ed.]. Birobidzhan, Birobidzhan State Pedagogical Institute Publ., 2005. 272 p. (in Russian).
19. Aleksandrova E. A. Psychological and pedagogical support: individual development trajectory. *National Education*, 2014, no. 9 (1442), pp. 180–187 (in Russian).
20. Glazunova O. V. On various approaches to the practice of mentoring and supervision of project and research work. *Researcher*, 2020, no. 1 (29), pp. 104–134 (in Russian).
21. Sahapova L. F., Nikoshina N. I. Mentoring in project activities for the successful development of students. *Modern Education: Current Issues and Innovations*, 2020, no. 4, pp. 38–40 (in Russian).
22. Yasvin V. A. Formation of the theory of environment of personal development in the Russian pedagogical psychology. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2020, vol. 17, no. 2, pp. 295–314 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-2-295-314>
23. Manuylov Yu. S., Shek G. G. *Opyt osvoeniya sredovogo podkhoda v obrazovanii* [The experience of mastering the environmental approach in education]. Moscow, Nizhniy Novgorod, Rastr-NN Publ., 2008. 220 p. (in Russian).
24. Magamadova T. S., Namaeva M. M. Student portfolio as a means of career advancement. *Herald of GSTOU. Humanitarian, Social and Economical Sciences*, 2019, vol. 15, no. 1 (15), pp. 75–82 (in Russian). <https://doi.org/10.34708/GSTOU.2019.15.1.020>
25. Serozudinova G. V., Volostnyh R. G., Galeta M. A. Project training and activities of the student research community. *Education. Career. Society*, 2018, no. 1 (56), pp. 45–48 (in Russian).

Поступила в редакцию 25.09.2022; одобрена после рецензирования 21.10.2022; принята к публикации 15.12.2022
 The article was submitted 25.09.2022; approved after reviewing 21.10.2022; accepted for publication 15.12.2022



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 24–33

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 24–33

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-24-33>

EDN: ULMUDT

Научная статья
УДК 159.9:316.47

Межличностное отвержение как особый вариант отношений в онтологической константе Я – Другой

Е. В. Рягузова

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

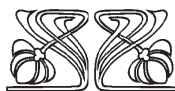
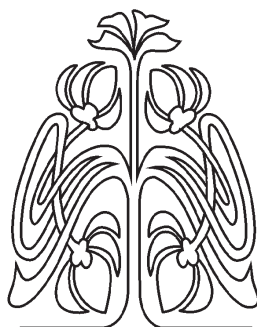
Рягузова Елена Владимировна, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии личности, rjaguzova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2079-690X>

Аннотация. Статья посвящена межличностному отвержению, обусловленному разрывом отношений в диаде Я – Другой. Научный интерес сфокусирован только на остракизме, который связан с практиками игнорирования и исключения представителя своей группы из общей коммуникативной и ролевой командной сети в качестве ответной меры или группового наказания. Предложен треугольник субъектов межличностного отвержения – тот, кто отвергает, тот, кого отвергают, и тот, кто является свидетелем остракизм-события. В соответствии с этой идеей рассмотрена стадийная теории остракизма К. Уильямса, акцентирующая внимание на фрустрации потребностей человека, подвергшегося остракизму, и возможных последствиях отвержения. Представлена универсальная модель Л. Ричман и М. Лири, основанная на формировании различных мотивационных треков в зависимости от субъективной интерпретации негативного межличностного события и объясняющая непосредственные и долгосрочные последствия этого негативного опыта. Проанализирована адаптивная теория исключения Г. Фридмана, К. Уильямса, Дж. Бира, в центре внимания которой находится интерактивная природа социальной эксклюзии, предполагающая изучение обеих взаимодействующих сторон – тех, кто исключает, и тех, кого исключают. Описана теория С. Рудерт и Р. Грайфенедера, ориентированная на третью сторону ситуации отвержения, т. е. на наблюдателя, от действия или бездействия которого зависят последствия межличностного отвержения. Прикладной аспект исследуемой проблемы состоит в возможности применения результатов теоретической рефлексии в образовательном процессе, а также разработки превентивных мер предупреждения асоциального поведения и программ психотерапевтического вмешательства и психологической поддержки субъектов отвержения.

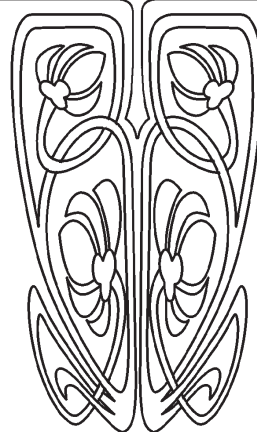
Ключевые слова: Я – Другой, социальное отвержение, межличностная эксклюзия, субъекты отвержения, теории остракизма и эксклюзии, последствия отвержения, третья сторона отвержения

Для цитирования: Рягузова Е. В. Межличностное отвержение как особый вариант отношений в онтологической константе Я – Другой // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 24–33. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-24-33>, EDN: ULMUDT

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



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Article

Interpersonal rejection as a special type of relationship in the ontological constant 'Me and the Other'

E. V. Ryaguzova

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

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

Abstract. The article is devoted to interpersonal rejection that is caused by breaking off the relations in the dyad 'Me and the Other'. The scientific interest is focused purely on ostracism. It is associated with ignoring and excluding a group representative from the general communicative and role-based team network as a retaliatory measure or group punishment. The study proposes the triangle of interpersonal rejection subjects. This triangle includes the one who rejects, the one who is rejected, and the one who witnesses the ostracism episode. In accordance with this idea, the author considers the stage theory of ostracism by K. Williams. The theory focuses on the frustration of the needs of a person who has been ostracized and possible consequences of the rejection. The study also presents a universal model by L. Richman and M. Leary, which is based on the development of various motivational tracks depending on the subjective interpretation of a negative interpersonal episode. The model explains the immediate and long-term consequences of this negative experience. Further on, the study provides the analysis of the Responsive Theory of Social Exclusion by G. Freedman, K. D. Williams, J. S. Beer, which focuses on the interactive nature of social exclusion and involves the study of both interacting parties: of those who exclude and of those who are excluded. The paper describes the theory of S. Rudert and R. Greifeneder, which is focused on the third side of the rejection episode, i.e. on the observer, whose action or inaction determines the consequences of interpersonal rejection. The applied aspect of the problem under study consists in the possibility to use the results of theoretical reflection in the educational process. Moreover, it can help to develop preventive measures in order to avert antisocial behavior and to develop psychotherapeutic intervention programs and psychological support programs for the subjects of the rejection.

Keywords: Me and the Other, social rejection, interpersonal exclusion, subjects of the rejection, ostracism and exclusion theories, consequences of the rejection, the third party of the rejection

For citation: Ryaguzova E. V. Interpersonal rejection as a special type of relationship in the ontological constant 'Me and the Other'. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 24–33 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-24-33>, EDN: ULMUDT

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

Введение

С конца 1980-х гг. существующий мир было принято описывать как VUCA-среду, которая характеризовалась сложностью, неопределенностью, нестабильностью и изменчивостью. Прошло время, и под влиянием глобальных системных изменений мир значительно модифицировался и продолжает трансформироваться, превращаясь, по мнению Джамаиса Кашио (Jamais Cascio), в BANI-мир [1].

Новая оптика видения мира настроена на такие его характеристики, как хрупкость (вероятность внезапного и катастрофически быстрого разрушения), тревожность (реакция на веер возможных рисков и опасностей), приводящая к непредсказуемости выбора, нелинейность (непропорциональность связи между причиной и следствием), непостижимость (информационная перегрузка и трудность различения сигнала на фоне информационного шума). В целом все перечисленные качества представляют собой доведенные до максимума свойства VUCA-мира, делающие его психологически более сложным и опасным для существования человека.

Одним из основных следствий стремительного развития современного мира является отчуждение человека от разных сфер функционирования общества – экономической, полити-

ческой, культурной, социальной. Как отмечают некоторые авторы, отчуждение обусловлено разрывом связей между человеком и информационно-коммуникативными технологиями, социальными институтами и доминирующими ценностями (особенно духовными), технологиями и институтами, реальной информацией и ее субъективной интерпретацией, свободой личности и предписанным регламентом [2].

В современном мире происходят утрата личностью чувства собственной значимости и значительности, кризис идентичности и субъектности, снижение ее ответственности перед собой и Другими, обесценивание доверия к социальным институтам, девиации и ухудшение психического здоровья. Имеют место упрощение и схематизация межличностных отношений ввиду быстрой и легкой сменяемости Другого в виртуальной реальности, появляются новые формы социальных интеракций, одно перечисление которых – брэнчинг, гостинг, гэтсбинг, мостинг, стэшинг, марлеинг, кэтфишинг – вызывает у непосвященных скорее когнитивный ступор, нежели желание их апробировать или разобраться в их сущности и содержании. Само же появление новых форм межличностного взаимодействия связано с вмешательством технических средств в процессы диадных интеракций и их существенное изменение.



Среди серьезных вызовов ВАНИ-мира останемся только на тех, которые сопряжены с отчуждением людей в сфере межличностных отношений.

Цель: изучить межличностное отвержение как особый вариант отмены отношений в диаде Я – Другой.

Виды социального отвержения

Межличностное отвержение как разрыв связей в онтологической константе Я – Другой может принимать разные формы и выступать в виде остракизма, стигматизации, дискриминации. Перечисленные понятия не синонимичны – существуют как инвариантные характеристики, так и специфические особенности психологических феноменов, которые эти термины репрезентируют. В контексте данной статьи остановимся только на остракизме.

Остракизм связан с социальными практиками игнорирования и исключения представителя своей группы из общей коммуникативной и ролевой командной сети как определенной ответной меры или группового наказания, за которым чаще всего следует травля ингруппового члена. У человека, подвергшегося остракизму, происходят нарушения в работе физиологических систем [3–5], отмечается физическое ощущение боли [6], имеет место фрустрация потребности в самоуважении и аффилиации, принадлежности к группе и принятию, контроле и осмысленности существования. На поведенческом уровне преднамеренный или непреднамеренный остракизм может либо приводить к эскапизму и маргинализации, либо способствовать проявлению рискованного, агрессивного и в целом девиантного поведения личности, активизируя радикалистские настроения, террористические установки и экстремистские интенции. Печально известные примеры стрельбы и боины в школах – достаточно яркое, но трагическое тому подтверждение.

Для самой группы практика остракизма (изгнания) выполняет функцию защиты группового прототипического образца, служит поддержанию устойчивости сложившихся групповых норм и сохранению доминантных ценностей. рядом исследователей, сдвигающих аналитический фокус на сам источник остракизма, убедительно доказывается, что участие в остракизм-событии приводит к «истощению Эго» (Р. Баумайстер), т. е. уменьшает внутренние силы личности и нарушает систему саморегуляции у тех, кто является инициатором отвержения и бойкотирования, тем самым делая их более уязвимыми к стрессовому и рискогенному воздействию. Например, даже такая относительно безобидная реакция на

Другого, как демонстрация отсутствия обратной коммуникативной связи в течение трех минут, приводила к снижению настойчивости личности при решении мыслительных задач (в частности, анаграмм) и актуализации негативного настроения [7]. Справедливости ради отметим, что правомерность существования эффекта истощения Эго некоторыми исследователями подвергается сомнению, но нам ближе точка зрения Д. А. Леонтьева, полагающего, что подобный эффект безусловно существует и важно понять и изучить его граничные условия [8].

Несмотря на то что выделяют разные виды остракизма включая ненамеренный и псевдо-остракизм, ролевой и защитный остракизм [9], я полагаю, что это неоправданное расширение понятия. В случае если, например, человек не замечает официанта или стюардессу, это вовсе не негативное межличностное событие и не ответная реакция группы или отдельного человека на какие-то поступки, суждения, мнения Другого, его инаковость и невозможность услышать его голос, а простое выполнение предписанных социальных ролей в ситуации повседневной интеракции.

В информационной среде, мультиплицирующей масштаб контактов личности с разнообразными Другими, остракизм становится киберостракизмом, при этом сохраняются все возможные риски негативных последствий – боль, непонимание, чувство несправедливости, обида, агрессивные паттерны, нарушение психического благополучия и здоровья. В виртуальном пространстве остракизм приобретает новые формы, репрезентирующие сценарии разрыва отношений возникших, развивающихся и прекращающихся в сети: фаббинг / техноференс как игнорирование партнера по коммуникации посредством переключения своего внимания на мобильный телефон; гостинг как неожиданный разрыв контактов через полное исчезновение партнера по общению из коммуникативного пространства без объяснения причин; орбитинг как избегание и игнорирование привычных сетевых контактов, но периодическое появление и напоминание о себе в виде лайков, просмотров, репостов; канселинг – культура отмены или исключения как способ социального бойкотирования, средство тотального удаления человека или бренда из публичного дискурса [10, 11].

Теоретический обзор современных теорий отвержения

К. Д. Уильямс (K. D. Williams) разработал стадийную теорию остракизма [3, 4], взяв за основу блокирование фундаментальных по-



требностей человека в зависимости от продолжительности ситуации остракизма, и описал ее психологические последствия (впервые изложена на русском языке и подробно представлена в

диссертационном исследовании Е. Э. Бойкиной [12]). Кратко определим основные положения его концепции и представим ее графическую репрезентацию (рис. 1).



Рис. 1. Модель остракизма К. Д. Уильямса

Fig. 1. The ostracism model of K. D. Williams

1. Реагирование на ситуацию отвержения, игнорирования, исключения начинается с ее обнаружения практически на бессознательном уровне через такой триггер, как боль, которая запускает первую рефлекторную стадию остракизма.

2. На рефлекторной стадии происходит фрустрирование фундаментальных потребностей – потребности в принадлежности к той или иной социальной общности, потребности в защите и сохранении позитивной самооценки и подтверждении ее уровня Другими, потребности в контроле как дефиците возможности воздействовать на ситуацию ввиду «лишения голоса», потребности в осмысленном существовании для себя и для Другого. Указанные потребности автор объединяет в два кластера – инклюзивный, включающий в себя блокирование потребности в принадлежности и самоуважении, и кластер потребности во власти и провокации, включающий потребность в контроле и осмысленности существования. На этой стадии остракизма личностные особенности и контекст ситуации существенной роли не играют.

3. Вторая стадии остракизма – рефлексивная – предполагает когнитивную оценку ситуации, прояснение ее важности и значимости, анализ возможных причин и активизацию копинг-стратегий для совладания со стрессовой ситуацией, если она была определена именно как таковая. Основной целью на этой стадии является восстановление инклюзивного статуса через определенный репертуар поведенческих паттернов – заискивание, услужливость, стремление угодить, понравиться, проявление конформности. Восстановление на этой стадии возможно за счет индивидуально-психологических особенностей личности, подвергшейся остракизму, а также благодаря ситуационным характеристикам (продолжительности ситуации, ее личностной значимости). Однако несмотря на то, что инклюзивный статус может быть восстановлен, человек продолжает ощущать боль, более того, она возвращается даже при ретроспективном попадании в эту ситуацию благодаря воспоминаниям о ней.

4. Если ситуация остракизма носит длительный характер и человек, которого исключили, осознает тотальность разрыва принадлежности к



диаде или группе, он может прибегать к жестким, агрессивным и максимально деструктивным способам разблокировки потребности в контроле, осмысленном существовании и самоуважении включая посягательство на жизнь обидчиков или посторонних людей, а также суицидальные действия.

5. Третья стадия – резигнация, т. е. отказ от активных действий, проявление покорности, смирения, пассивности, психологического паралича. Это стадия сопровождается истощением внутренних ресурсов, осознанием бессмысленности попыток продуктивного разрешения ситуации остракизма, отсутствием стремления к восстановлению разрушенных связей.

Л. Ричман и М. Лири (L. Richman, M. R. Leary) разработали интересную универсальную модель реакций личности на опыт межличностного отвержения, объясняющую непосредственные и долгосрочные последствия этого негативного опыта. Модель основана на формировании различных мотивационных треков в зависимости от субъективной интерпретации негативного межличностного события [13]. В отличие от рассмотренной теории остракизма К. Д. Уильямса авторы, с одной стороны, ограничились анализом нарушения только одной фундаментальной потребности – потребности в социальном принятии и принадлежности как индикатора значимых отношений человека, – а с другой стороны, существенно расширили понимание феномена межличностной девальвации, включив в него не только остракизм, стигматизацию и дискриминацию, но и неодобрение, незаинтересованность в контактах с личностью, их избегание, а также предательство и пренебрежение. Более того, в фокусе внимания Л. Ричман и М. Лири находятся не только ценностные отношения и угрозы, которым они могут подвергаться, но и то, как личность субъективно интерпретирует ситуацию отвержения.

Вызов ценности отношений, угроза принадлежности к диаде, группе, социальной общности всегда и у всех вызывают психологический стресс, сопровождаемый душевной болью. На эмоциональном уровне он проявляется комплексом негативных эмоций (печаль, обида, гнев, ревность), объединенных авторами термином «оскорбленные чувства», доминирующее место в структуре которых занимает обида. Именно обида связана с рефлексией обесценивания собственной личности Другими, их нежелательностью и незаинтересованностью в контактах с личностью, что приводит к снижению ее самооценки. Вместе с тем негативное межличностное событие опосредуется когнитивной прора-

боткой ситуации отвержения. Авторы предлагают шесть возможных вариантов субъективной интерпретации межличностной девальвации: 1) справедливость / несправедливость разрыва отношений; 2) ожидание / отсутствие ожидания восстановления отношений; 3) распространенность и частота отказа; 4) ценность нарушенных отношений; 5) последствия разрыва отношений и их издержки; 6) возможность альтернативных отношений.

Интерпретация опыта отвержения тесно связана с актуализацией одного из трех возможных блоков личностных мотивов:

1) блока мотивов, связанных с ориентацией на людей, стремлением к социальным связям для обеспечения принятия и поддержки, ассоциированных с просоциальным поведением личности и формированием просоциальных стратегий и тактик реагирования;

2) блока мотивов, опосредованных направленностью против людей и лежащих в основе антисоциального поведения личности в ситуации социального отторжения, ориентированного на защиту себя и причинение вреда обидчику или обидчикам;

3) блока мотивов, детерминированных ориентацией от людей и характерных для ухода и эскапизма, формирования избегающих поведенческих стратегий личности.

Несмотря на то что в ситуации отвержения возможно одновременное существование всех трех мотивационных интенций – желания вернуть признание, отомстить обидчику и избегать дальнейших межличностных контактов с ним, – все же чаще в ситуации отвержения доминирующим в реакциях людей является всего один из трех мотивов (стремление к принятию, причинение вреда и уход). В соответствии с этим можно прогнозировать долгосрочные последствия для психического и физического здоровья человека.

Графически концептуальная мультимотивационная модель Л. Ричман и М. Лири представлена на рис. 2.

Как видно из рис. 2, просоциальный ответ на событие, связанное с межличностным отвержением, возможен в нескольких случаях: 1) когда человек интерпретирует его как ситуативно обусловленное и, возможно, справедливое действие Другого / Других, понимая и принимая свою вину и рассчитывая на то, что испорченные отношения могут быть восстановлены; 2) когда субъективная значимость межличностных отношений очень высока и личность активизирует все ресурсы и использует все возможности, чтобы их сохранить и вернуть заблокированное чувство

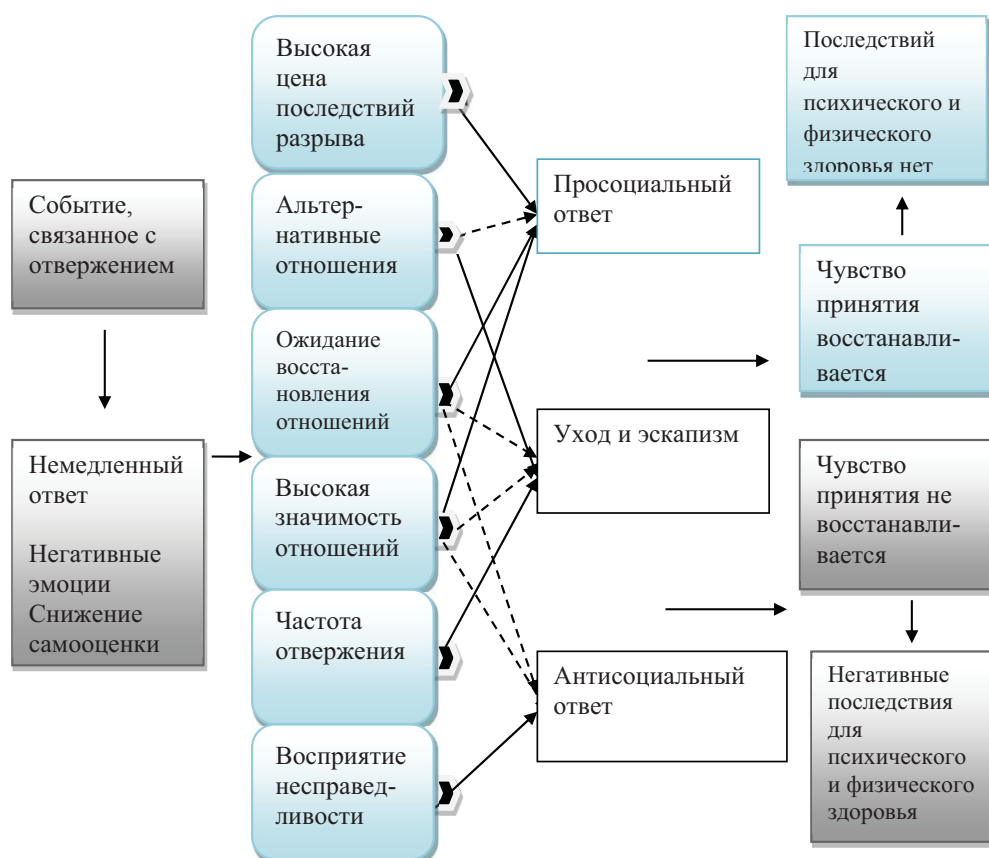


Рис. 2. Универсальная мотивационная модель Л. Ричман и М. Лири
Fig. 2. The universal motivational model of L. Richman and M. Leary

принадлежности; 3) если цена разрыва сложившихся отношений значительна и издержки для личности очень существенны, она использует просоциальную тактику, направленную на восстановление чувства принадлежности.

Когда люди чувствуют, что их отвергли необоснованно по или несправедливым причинам, они с большей вероятностью демонстрируют антисоциальный поведенческий рисунок. Кроме этого, такая форма поведения может возникать, когда человек осознает необратимость нарушенных отношений и понимает, что ни при каких условиях они уже не будут восстановлены и, соответственно, принадлежность к данной группе уже невозможна. В этом случае он может осознанно или нет пойти на риск более глубокого отвержения, усугубляя своим асоциальным поведением необратимость ситуации, актуализируя злость, гнев, агрессивные действия вплоть до насилия как по отношению как к обидчику, так и к незнакомым Другим. Кроме того, асоциальные мотивы актуализируются, когда межличностные отношения не воспринимались личностью как значимые и важные, а возможно, оценивались как кратко-

временные, мимолетные, и принятие решения об их разрыве другой стороной оценивается как враждебное действие унижительного характера.

Актуализация мотивов личности, связанных с ее уходом и избеганием контактов, происходит и тогда, когда ситуация отвержения довольно часто возникает в ее событийном ряду и, соответственно, стратегия эскапизма становится привычной, а типичным поведенческим паттерном, реализуемым на фоне дефицита принадлежности, выступают уход и дистанцирование. Вместе с тем эта же стратегия возможна в том случае, когда у личности существуют альтернативные отношения, надежность и доверительность которых обеспечивают достаточно быстрое восстановление чувства принадлежности, пусть и к другой общности, не позволяя человеку «застрять» в замкнутом круге негативных эмоций, хотя ощущение болезненного укола все равно сохраняется. При наличии альтернативных поддерживающих отношений у человека нет необходимости в просоциальной или асоциальной стратегии и он просто реально и символически покидает ситуацию отвержения. Кроме того, мотивы ухода становятся актуальными, когда



когнитивная оценка и субъективная интерпретация произошедшего указывают личности на невозможность восстановления испорченных отношений либо на их невысокую ценность в субъективной системе значимости. Необходимо заметить, что в связи с изменением стандартов исследования, касающихся размеров выборки, основные положения этой теории также подвергаются концептуальной репликации для дальнейшего уточнения [14].

Интерес вызывает адаптивная теория исключения, в фокусе внимания которой находится интерактивная природа социальной эксклюзии, предполагающая изучение обеих взаимодействующих сторон – и тех, кто исключает, и тех, кого исключают. Г. Фридман, К. Уильямс, Дж. Бир (G. Freedman, K. D. Williams, J. S. Beer) делают основной акцент на повседневных ситуациях диадического взаимодействия людей в сфере бизнеса, образования, межличностных отношений. Они анализируют деловые контакты, дружеские и романтические связи в контексте социального отторжения, когда те, что разрывают контакты с Другим, имеют желание исключить его из своего личностного пространства, но не болезненно наказывать, пытаясь свести к минимуму ущерб как для себя, так и для Другого [15].

Обозначим основные положения этой концепции.

1. Социальная эксклюзия – интенсивная стрессогенная ситуация, имеющая диадический характер, а ее деструктивные психологические последствия (чувство обиды и разочарования, несправедливость и предательство, взаимная агрессия и бессилие) переживаются обеими взаимодействующими сторонами (личность – личность, личность – группа). Необходим учет индивидуально-типологических (тревожность, повышенная чувствительность к отвержению, нейротизм), социально-психологических (стиль привязанности, характер и продолжительность отношений) и культурно-специфических (дистанция власти, коллективизм – индивидуализм) особенностей субъектов социальной эксклюзии.

2. Чтобы снизить риски социальной эксклюзии и сделать ее последствия менее разрушительными, требуется учет основных потребностей каждой из сторон взаимодействия, фрустрированных ситуацией исключения.

3. В ситуации социальной эксклюзии для того, кого исключают, заблокированной потребностью, по К. Д. Уильямсу [3], оказывается потребность в принадлежности, осмысленном существовании, самоуважении и контроле. Возможность восстановления полноценного удовлетворения фрустрированных потребностей

– путь к снижению последствий социальной эксклюзии для тех, кто был исключен.

4. Для того, кто исключает, фрустрированным могут оказаться потребность в предотвращении ущерба репутации – защитная ориентация, направленная на сохранение своего позитивного образа в глазах Других, – и потребность в минимизации негативного воздействия, вызванного неизбежностью и необходимостью ситуации социального отторжения и предполагающего избегание сильных негативных эмоций и ослабление чувства вины.

5. Предлагается новая таксономия форм социального отчуждения – явное неприятие (четкая формулировка «нет»), двусмысленное неприятие (неопределенность и неясность «и да, и нет»), остракизм (полное игнорирование), дифференцируемые на основе способов общения и критериев, отражающих специфику вербальной коммуникации. Утверждается, что менее разрушительным способом отчуждения для обеих сторон эксклюзии выступает адаптивный характер явного неприятия, т. е. ясный вербально сформулированный отказ как обратная связь на явный или неявный запрос о включении.

Когда речь идет об отвержении, предполагается наличие по крайней мере нескольких субъектов взаимодействия, и в этом случае можно говорить о разных субъектах отвержения, т. е. о том, кто отвергает, том, кого отвергают, и том, кто присутствует при событии отвержения. Для полноты картины социальной эксклюзии необходимо рассмотреть теорию, в центре внимания которой находится третья сторона ситуации отвержения – наблюдатель [16, 17].

С. Рудерт и Р. Грайфенедер (S. C. Rudert, R. Greifeneder) сконструировали модель посредничества, сосредоточившись на наблюдателях социального отвержения, и прежде всего на их личностных особенностях. Значимыми в контексте наблюдения за ситуацией отвержения они называют эмпатию, выполняющую посредническую роль, и чувствительность к справедливости. Более того, авторы акцентируют исследовательский интерес на том, как наблюдатели обнаруживают остракизм и что можно сделать, чтобы повысить их осведомленность, как они его интерпретируют, атрибутируя те или иные мотивы отвергающему и отвергаемому, как наблюдатели оценивают остракизм-событие и как можно получить наиболее обоснованные моральные суждения с минимальной субъективной предвзятостью, а также как наблюдатели реагируют, т. е. на чью сторону символически встают [18]. Было установлено, что принятие наблюдателями той или иной стороны в ситуации



межличностного отвержения во многом зависит от того, кто из субъектов эксклюзии нарушает «здесь и сейчас» или нарушал ранее принятые социальные нормы и конвенции [19].

Заключение

Межличностное отвержение представляет собой вариант отмены интерперсональных отношений в диаде Я – Другой и выступает как обычная, а иногда и необходимая социальная практика исключения Другого, реализуемая в повседневной жизни. В информационном обществе в связи с расширением коммуникативного пространства личности за счет привлечения разнообразных информационно-коммуникативных технологий и вмешательства технических средств в межличностное взаимодействие существенно выросла частота событий межличностного отвержения. Межличностная эксклюзия, независимо от того, где она локализована – в реальном или виртуальном пространстве, – всегда сопровождается болью, негативными переживаниями, снижением самооценки личности и изменением ее привычного образа жизни. Когнитивная проработка личностью ситуации отвержения может привести к актуализации таких мотивов личности, как стремление к принятию Другими, причинение вреда Другим, уход от Других, и определить специфику ее поведенческого рисунка – просоциального, анти-социального и избегающего.

В ситуации межличностного отвержения, предполагающей разрыв взаимодействия, участвуют как минимум два субъекта – тот, кто отвергает, и тот, кого отвергают. При этом оба определяют ситуацию как напряженную и стрессовую, влекущую деструктивные психологические последствия, зависящие от индивидуально-психологических качеств и имеющегося у участников опыта, ситуационного и культурного контекста.

Правомерно говорить о третьей стороне межличностного отвержения, связанного с присутствием наблюдателя. Благодаря наблюдателю, во-первых, возникает эффект свидетеля, который сам по себе также имеет достаточно травматический характер для человека, подвергающегося остракизму, поскольку Другой является очевидцем обесценивания его личности. В этой связи чрезвычайно важны статус наблюдающего Другого, его локация и значимость в интрапсихическом мире личности. Во-вторых, свидетель может опосредованно испытывать психологическую боль Другого (викарный остракизм) – включаясь в ситуацию

отвержения, он эмпатически проживает ее вместе с жертвой [20, 21]. В-третьих, оценка и интерпретация наблюдателя могут выступать в качестве ресурса социальной поддержки, если наблюдатель встанет на сторону жертвы остракизма и сочтет ситуацию несправедливой [18]. И, наконец, в-четвертых, еще большее значение присутствие третьей стороны приобретает в тех случаях, когда такими наблюдателями являются родители или просто взрослые люди, а также статусные фигуры – учителя, командиры, руководители, – от действия или бездействия которых во многом зависят психологические последствия остракизма.

Результаты проведенной теоретической рефлексии могут быть использованы в образовательном процессе, а также для разработки превентивных мероприятий, направленных на предупреждение асоциального поведения, и программ психотерапевтического вмешательства и психологической поддержки субъектов отвержения.

Библиографический список

1. Cascio J. Facing the Age of Chaos. URL: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> (дата обращения: 28.10.2022).
2. Иоселиани А. Д., Цхададзе Н. В. Эпоха перемен – новый этап отчуждения // Вестник экономической безопасности. 2019. № 2. С. 368–373. <https://doi.org/10.24411/2414-3995-2019-10124>
3. Williams K. D. Ostracism // Annual Review of Psychology. 2007. Vol. 58. P. 425–452. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641>
4. Williams K. D., Nida S. A. Ostracism: Consequences and coping // Current Direction in Psychological Science. 2011. Vol. 20, iss. 2. P. 71–75. <https://doi.org/10.1177/0963721411402480>
5. Бойкина Е. Э. Остракизм и родственные феномены: обзор зарубежных исследований // Психология и право. 2019. Т. 9, № 3. С. 127–140. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090310>
6. Eisenberger N. I., Lieberman M. D., Williams K. D. Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion // Science. 2003. Vol. 302, iss. 5643. P. 290–292. <https://doi.org/10.1126/science.1089134>
7. Ciarocco N. J., Sommer K. L., Baumeister R. F. Ostracism and Ego depletion: The strains of silence // Personality and Social Psychology Bulletin. 2001. Vol. 27, iss. 9. P. 1156–1163. <https://doi.org/10.1177/0146167201279008>
8. Леонтьев Д. А. Трудности репликации и уязвимость опровержения: случай «эффекта истощения эго» // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 4. С. 192–204. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130414>
9. Бойкина Е. Э. Современные лики социального остракизма: гостинг, орбитинг, фаббинг, культура



отмены // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11, № 2. С. 131–140. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110212>

10. Субботина М. В. Культура отмены: проявление социальной справедливости или новый инструмент манипуляции // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 3. С. 34–37. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.3.5>
11. Бойкина Е. Э. Социальный остракизм как фактор антисоциального поведения несовершеннолетних: дис. ... канд. психол. наук. М., 2021. 237 с.
12. Richman L. S., Leary M. R. Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: A multimotive model // *Psychological Review*. 2009. Vol. 116, iss. 2. P. 365–383. <https://doi.org/10.1037/a0015250>
13. Sunami N., Nadzan M. A., Jaremka L. M. Does the prospect of fulfilling belonging affect social responses to rejection? A conceptual replication attempt // *Social Psychological and Personality Science*. 2019. Vol. 10, iss. 3. P. 307–316. <https://doi.org/10.1177/1948550618762301>
14. Freedman G., Williams K. D., Beer J. S. Softening the blow of social exclusion: The responsive theory of social exclusion // *Frontiers in Psychology*. Ser. Personality and Social Psychology. 2016. Vol. 7. P. 1570. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01570>
15. Zou Y., Wang Y., Yang X., Jiang R. Observed ostracism and compensatory behavior: A moderated mediation model of empathy and observer justice sensitivity // *Personality and Individual Differences*. 2022. Vol. 198. Article number 111829. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111829>
16. Бойкина Е. Э., Чиркина Р. В. Социальный остракизм: современное состояние проблемы, методология и методы исследования // *Психология и право*. 2020. Т. 10, № 1. С. 152–170. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100114>
17. Rudert S. C., Greifeneder R. How observers interpret and respond to ostracism situations // *Current Directions in Ostracism, Social Exclusion and Rejection Research* / ed. by S. C. Rudert, R. Greifeneder, K. Williams. London : Routledge, 2019. P. 376–391. <https://doi.org/10.4324/9781351255912>
18. Rudert S. C., Greifeneder R. Whom to punish? How observers sanction norm-violating behavior in ostracism situations // *European Journal of Social Psychology*. 2020. Vol. 50, iss. 2. P. 376–391. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2606>
19. Over H., Carpenter M. Priming third-party ostracism increases affiliative imitation in children // *Developmental Science*. 2009. Vol. 12, iss. 3. P. 1–8. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00820.x>
20. Wesselmann E. D., Williams K. D., Hales A. H. Vicarious ostracism // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2013. Vol. 7, iss. 153. P. 1–2. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00153>

References

1. Cascio J. Facing the Age of Chaos. Available at: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> (accessed 28 October 2022).
2. Ioseliani A. D., Tskhadadze N. V. The era of change – a new stage of alienation. *Vestnik Ekonomicheskoi Bezopasnosti* [Vestnik of Economic Security], 2019, no. 2, pp. 368–373 (in Russian). <https://doi.org/10.24411/2414-3995-2019-10124>
3. Williams K. D. Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 2007, vol. 58, pp. 425–452. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641>
4. Williams K. D., Nida S. A. Ostracism: Consequences and coping. *Current Direction in Psychological Science*, 2011, vol. 20, iss. 2, pp. 71–75. <https://doi.org/10.1177/0963721411402480>
5. Boykina E. Ostracism and related phenomena: Review of foreign studies. *Psychology and Law*, 2019, vol. 9, iss. 3, pp. 127–140 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090310>
6. Eisenberger N. I., Lieberman M. D., Williams K. D. Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science*, 2003, vol. 302, iss. 5643, pp. 290–292. <https://doi.org/10.1126/science.1089134>
7. Ciarocco N. J., Sommer K. L., Baumeister R. F. Ostracism and Ego depletion: The strains of silence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2001, vol. 27, iss. 9, pp. 1156–1163. <https://doi.org/10.1177/0146167201279008>
8. Leontiev D. A. Difficulties with replication and vulnerability of refutation: The case of “Ego depletion effect”. *Experimental Psychology (Russia)*, 2020, vol. 13, no. 4, pp. 192–204 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130414>
9. Boykina E. E. Modern faces of social ostracism: ghosting, orbiting, phubbing, cancel culture. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022, vol. 11, no. 2, pp. 131–140 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110212>
10. Subbotina M. V. Cancel culture: a manifestation of social justice or a new way of manipulation. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2022, iss. 3, pp. 34–37 (in Russian). <https://doi.org/10.24158/spp.2022.3.5>
11. Boykina E. E. *Social ostracism as a factor in antisocial behavior of minors*. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 2021. 237 p. (in Russian).
12. Richman L. S., Leary M. R. Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: A multimotive model. *Psychological Review*, 2009, vol. 116, iss. 2, pp. 365–383. <https://doi.org/10.1037/a0015250>
13. Sunami N., Nadzan M. A., Jaremka L. M. Does the prospect of fulfilling belonging affect social responses to rejection? A conceptual replication attempt. *Social Psychological and Personality Science*, 2019, vol. 10, iss. 3, pp. 307–316. <https://doi.org/10.1177/1948550618762301>



14. Freedman G., Williams K. D., Beer J. S. Softening the blow of social exclusion: The responsive theory of social exclusion. *Frontiers in Psychology*, 2016, vol. 7, pp. 1570. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01570>
15. Zou Y., Wang Y., Yang X., Jiang R., Observed ostracism and compensatory behavior: A moderated mediation model of empathy and observer justice sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 2022, vol. 198, article 111829. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111829>
16. Boykina E. E., Chirkina R. V. Social ostracism: Current state of the problem, methodology and research methods. *Psychology and Law*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 152–170 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100114>
17. Rudert S. C., Greifeneder R. How observers interpret and respond to ostracism situations. In: Rudert S. C., Greifeneder R., Williams K., eds. *Current Directions in Ostracism, Social Exclusion and Rejection Research*. London, Routledge, 2019, pp. 376–391. <https://doi.org/10.4324/9781351255912>
18. Rudert S. C., Greifeneder R. Whom to punish? How observers sanction norm-violating behavior in ostracism situations. *European Journal of Social Psychology*, 2020, vol. 50, iss. 2, pp. 376–391. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2606>
19. Over H., Carpenter M. Priming third-party ostracism increases affiliative imitation in children. *Developmental Science*, 2009, vol. 12, iss. 3, pp. 1–8. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00820.x>
20. Wesselmann E. D., Williams K. D., Hales A. H. Vicarious ostracism. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2013, vol. 7, iss. 153, pp. 1–2. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00153>

Поступила в редакцию 03.11.2022; одобрена после рецензирования 01.12.2022; принята к публикации 15.12.2022
The article was submitted 03.11.2022; approved after reviewing 01.12.2022; accepted for publication 15.12.2022



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 34–39

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 34–39

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-34-39>

EDN: TZUICS

Article

Subjective well-being in its relation to various forms of activity of the student youth

R. M. Shamionov

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

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

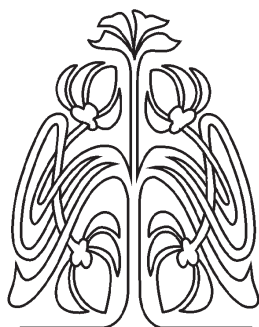
Abstract. Social activity is the sphere of students' personal socialization and fulfillment. The study of interconnection between adherence to various forms of social activity and characteristics of subjective well-being allows unveiling the most general parameters of student activity's consistence and personal orientation. The *purpose* of the study is to carry out analysis of the interconnection between subjective well-being characteristics and social activity forms. *It is assumed* that various forms of activity have the potential for satisfying students' psychological needs and creating a balance between the desired and the real situation. *Participants.* 215 university students of Russia (aged from 17 to 27; the mean age was $M = 20,2$; $SD = 2.44$ (42.3% males). *Measurements.* The following techniques were used: questionnaire for defining major demographic characteristics and adherence to various forms of activity that were classified as follows: civil-political, protest-subcultural, spiritual-educational, and leisure activity, to define subjective well-being characteristics we used the Basic Needs Satisfaction in General Scale (M. M. Johnston, S. Finney); Subjective well-being scale (S. Lyubomirsky, H. Lepper); Life satisfaction scale (E. Diener); Social frustration technique (L. I. Wasserman). *Results.* The cognitive component of subjective well-being in students is coupled with their desire for civil and political participation, volunteerism, potential development, and education. Emotional component is positively correlated with implementation of spiritual search, educational activity, self-development; it is negatively correlated with protest forms of activity and participation in sub-cultural movements. It has been found out that leisure forms of activity are correlated with satisfaction of basic needs for autonomy, competence and pertinence; protest-subcultural forms of activity do not fully promote satisfaction of the need for autonomy and competence; students' adherence to civil-political and spiritual-educational activity is linked with satisfaction of their need for competence. *Conclusions.* The most psychologically-tense forms of students' social activity are the protest ones, as well as participation in subcultural movements; they are related to basic needs' frustration and social frustration.

Keywords: students, personality, subjective well-being, social activity, frustration

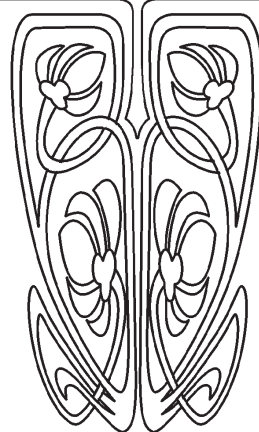
Acknowledgements and funding. The study was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation (project No. 18-18-00298 "Psychological Mechanisms and Factors of Youths' Social Activity").

For citation: Shamionov R. M. Subjective well-being in its relation to various forms of activity of the student youth. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 34–39 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-34-39>, EDN: TZUICS

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



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Научная статья
УДК 159.9:316.4

Субъективное благополучие в связи с различными формами активности студенческой молодежи

Р. М. Шамионов

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

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

Аннотация. Социальная активность является сферой социализации личности студентов и их самореализации. Исследование взаимосвязи приверженности различным формам социальной активности и характеристик субъективного благополучия позволит выяснить наиболее общие параметры согласованности активности и направленности личности студентов. *Цель:* провести анализ взаимосвязи характеристик субъективного благополучия и форм социальной активности. *Предполагается,* что разные формы активности имеют потенциал удовлетворения психологических потребностей студентов и установления баланса между желаемым и действительным. *Участники.* 215 студентов университетов России в возрасте 17–27 лет; средний возраст $M = 20,2$; $SD = 2.44$ (42.3% – мужчины). *Методы (инструменты):* анкета для выявления основных демографических характеристик и приверженности различным формам активности, которые объединены в четыре вида – гражданско-политическую, протестно-субкультурную, духовно-образовательную, досуговую. Для определения характеристик субъективного благополучия использованы: The Basic Needs Satisfaction in General Scale (М. М. Johnston, S. Finney); Шкала субъективного счастья (С. Любомирски и Х. Леппер); Шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер); методика социальной фрустрированности (Л. И. Вассерман). *Результаты.* Когнитивный компонент субъективного благополучия студентов сопряжен с их стремлением к гражданскому и политическому участию, добровольчеству, развитию своего потенциала, а также к образованию. Эмоциональный компонент позитивно связан с реализацией духовного поиска, образовательной активностью, саморазвитием и негативно – с протестными формами активности и участием в субкультурных движениях. Установлено: досуговые формы активности связаны с удовлетворением базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими; протестно-субкультурные формы активности не способствуют в полной мере удовлетворению потребности в автономии и компетентности; приверженность студентов гражданско-политической и духовно-образовательной активности сопряжена с удовлетворением потребности в компетентности. *Основные выводы.* Наиболее психологически напряженные формы социальной активности студентов – протестные и участие в субкультурных движениях – связаны с фрустрацией базовых потребностей, социальной фрустрацией.

Ключевые слова: студент, личность, субъективное благополучие, социальная активность, фрустрация

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

Для цитирования: Shamionov R. M. Subjective well-being in its relation to various forms of activity of the student youth [Шамионов Р. М. Субъективное благополучие в связи с различными формами активности студенческой молодежи] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 34–39. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-34-39>, EDN: TZUICS

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

Introduction

Personal subjective well-being is an indicator of congruence between internal and external environments of an individual. Due to the fact that during student age social activity gains significant importance for an individual, it becomes a foundation for development, fulfillment of one's crucial needs and a tool for self-fulfillment. That is why the study of correlation between characteristics of subjective well-being and social activity gains significant scientific theoretical and practical importance. It is instrumental in finding out which particular forms of social activity are the most sensitive ones from the point of view of personal subjective well-being and preservation of the dynamic balance in students with an acting social environment.

The studies of students' subjective well-being, which have been conducted over the last decades, prove its significance for the whole system of relations between students both internally and

externally. Certainty regarding one's professional future, satisfaction with one's professional choice and professional identity in accordance with training profile has the greatest significance for forming and preserving students' wellbeing [1]. Studies dedicated to value factors/predictors of students' subjective well-being have been instrumental in defining a range of important facts which to a great extent explain the link between students' well-being and their activity and orientation towards certain goals. Thus, in individuals with low level of subjective well-being we have revealed the significance of such values as self-confidence, financially-secure life, freedom as independence in respect to one's actions that are inconsistent with reality, i.e. are not satisfied in real life [2]. Meanwhile, personal regulators of general social activity can affect subjective well-being in different ways [3]. Such characteristics as optimism, cheerfulness, and desire for new impressions characterize personality of students with subjective well-being [4].



It is of utmost significance to be included into social activity of the student community under conditions of educational migration, when the process of adaptation to new life conditions and activity (i. e. academic activity) coincides with adaptation to a new culture language, and climate. At the same time, the studies have found out that there is a certain “civilized” distinguished feature related to well-being experience, i.e. students from Eastern and Western cultures (countries) rely on various values to preserve their well-being under new conditions of life. For instance, students from Eastern cultures experience happiness and joy when they materialize such values as cognitive development and acquisition of life experience, while students from Western countries, despite adhering to individual values, experience less joy and happiness when the value of self-realization, psychological and physical comfort is materialized [5]. Similar study results were obtained in relation to students in Russia and abroad [6]. This is obviously related to the fact that differences in cultural values serve as an obstacle for implementing social activity. In Russian conditions we observe a combination of eastern and western cultural values, at the same time Russian culture is neither eastern nor western. Therefore, it is not accidental that informal social support is an important factor of students’ subjective well-being [7]. Accordingly, inclusion into various types of joint social activity can obviously strengthen horizontal connections between students and create the conditions for communication, exchange of success techniques, social skills’ development and competence, as a whole. Another important factor in students’ well-being is physical activity and general activity as a whole. Studies have found that students with active lifestyle are characterized by significantly higher level of self-confidence and satisfaction with their lives [8]. Finally, there is evidence that an important condition for students’ subjective well-being is the ability to try various types of activity. In other words, making attempts at various forms of activity is not just a way of relaxation or deriving pleasure, but rather a search for tools for achieving social success. It has been shown that in case of activities with clear objectives and criteria for success, subjective satisfaction in the field of study/work, unlike other spheres of life, is primarily associated with the possibilities of goal achievement (ability to concentrate) and flexible adjustment when faced with excessive difficulties (giving up on the goal) [9]. Thus, previous studies of students’ subjective well-being indicate that there is fundamental connection with implementation of activity in accordance with socio-psychological characteristics

(attitudes, values, compatibility, etc.). It was found that social satisfaction explains up to 22% of variations in the overall social activity of an individual [10]. At the same time, we are still faced with the question whether there are areas of activity that are more or less interconnected with characteristics of subjective well-being, or whether any activity is the precursor of well-being.

The *purpose* of the study is to carry out analysis of the interconnection between characteristics of subjective well-being and social activity forms.

The *hypothesis* is that various forms of activity have the potential for satisfaction of psychological needs and striking the balance between the desired and the real situation.

Methods. 215 university students aged from 17 to 27 took part in the study. The mean age was $M = 20,2$; $SD = 2.44$ (42.3% males).

We used the questionnaire for defining major demographic characteristics and scales aimed at measuring adherence to a certain type of social activity (the scale dimension was 5 points according to Likert Scale): altruistic activity (AA); leisure activity (LA); socio-political activity (SPA); Internet-network activity (IA); civic activity (CA); socio-economic activity (SEA); educational-developmental activity (EDA); spiritual activity (SA); religious activity (RA); protest activity (PA); radical-protest activity (RPA); subcultural activity (SA). The scales were designed based on the studies of social activity [11]. Using factor analysis they were divided into 4 new scales, i. e. civic-political (CPA); subcultural-protest activity (SPrA), spiritual-educational activity (SEA), leisure activity (LA). All scales have acceptable reliability level: α Cronbach = 0.72–0.76.

To assess the degree of satisfaction with the need for autonomy, competence and relatedness we used the Basic Needs Satisfaction in General Scale [12] in its adapted version. The scales have sufficient reliability level, α Cronbach = 0.66–0.76; χ^2 Friedman = 87.01, $p < 0.001$.

Subjective well-being assessment includes two major parameters, i.e. satisfaction with life and experiencing happiness. We used the subjective well-being scale by S. Lyubomirsky and H. Lepper adapted by D. A. Leontiev and E. N. Osin [13] (scale with 4 statements). This scale evaluates the emotional component of subjective well-being [14]. It has an acceptable reliability level α Cronbach = 0.74; χ^2 Friedman = 172.3, $p < 0.001$. E. Diener’s Life satisfaction scale adapted by E. N. Osin and D. A. Leontiev [13] (scale with 5 statements). The scale has a good reliability level, (LS) α Cronbach = 0.83; χ^2 Friedman = 178.22, $p < 0.001$. Subjective well-being scales are as-



sessed based on the 7-point scale depending on the agreement / disagreement with the statement, or manifestation/lack of manifestation of the trait.

We also used the modified version of L. I. Wasserman's Social frustration technique, which includes 15 points used to evaluate social frustration level. Each point is given from 0 to 4 points (completely satisfied – completely dissatisfied). The general index of social satisfaction/social frustration is calculated based on the arithmetic mean for all points [15].

To process primary data we used the statistic software IBM SPSS Statistics + PS IMAGO PRO, which includes the AMOS programme for modeling with structural equations.

Results and discussion

Students' social activity is polydirectional. That is why certain activity types form enlarged groups. Previously conducted factor analysis helped to define 4 groups of this type: civil-political (civil, socio-economic, socio-political activity) (CPA), subcultural-protest (protest, radical protest and subcultural activity) (SPrA), spiritual and educational (altruistic activity, educational and developmental, spiritual and religious activity) (SEA), leisure (leisure and Internet-network activity) (LA). Let us turn to correlation analysis data (Table). The table shows that adherence to civic-political and spiritual-educational activity is associated with general satisfaction with life. At the same time, experiencing happiness is negatively associated with protest-subcultural activity and positively associated with spiritual-educational activity. These data indicate that students' perception and assessment of their lives as favourable ones is associated with implementation of activity forms that characterize their desire for civic and political participation, volunteering, development of their potential, as well as education and further education. Emotionally positive assessment of life and experience of happiness is associated with spiritual search, educational activity, self-development and is negatively associated with protest forms of activity and participation in subcultural movements. It is obvious that the latter, not being popular in the mass youth environment in Russia, becomes a factor that is frustrating for students, since it does not find support in their environment. Data on satisfaction of basic needs for autonomy, competence, relatedness with others, i.e. indicators of eudemonistic well-being are similar. Based on the obtained data, satisfaction of the need for autonomy is negatively associated with adherence to protest-subcultural activity and positively associated with leisure activity. Satisfaction of the need for competence is associated

with all types of social activity (it is negatively associated with adherence to protest-subcultural activity). Satisfaction of the need for relatedness with others is associated with commitment to leisure activities. These data indicate that psychological well-being of students is associated with leisure activities at a fairly high level. Perhaps, as far as leisure forms of activity are concerned, the basic needs of students are most fully satisfied, as they find opportunities for self-fulfillment, as well as communication and experience of unity with others at an emotional level there. This is no coincidence, since previous studies show the importance of joint leisure activities for students' self-fulfillment [16, 17]. Negative interconnection between satisfaction of the need for autonomy, competence and adherence to protest-subcultural forms of activity may indicate that these forms of activity do not fully contribute to satisfaction of these needs and suggest a certain alienation from that "big student body" as a social group that has its own cultural component these forms of activity obviously compete with. The relationship between satisfaction of the need for competence and students' commitment to civil-political and spiritual-educational activity is quite clear. These forms of activity obviously contain significant cognitive capital, which, on the one hand, requires competence, and on the other hand, contributes to satisfaction of this need.

Let us turn to data that reflects the relationship between adherence to various forms of activity and indicators of social frustration. The table shows that types of students' social activity are associated with different indicators of social frustration/satisfaction. Thus, the smallest number of correlations (with satisfaction with life prospects, social situation, situation in the state, and medical care level) was revealed for adherence to spiritual and educational activity. In other words, adherence to spiritual and educational activity is associated with satisfaction in areas that primarily determine the meaningful perspective of life.

Leisure forms of activity are associated with satisfaction with relationships with fellow students, life prospects, living conditions, relations with friends and close acquaintances, leisure activities and lifestyle in general. These data shows that there is interconnection between leisure activity and lack of frustration in terms of interpersonal relations, stability of living conditions and life style. Commitment to civil and political forms of activity is associated with satisfaction with content of one's work (study), life prospects, one's social status, social situation, services and consumer services, medical services, and leisure activities. In other words, here we can see the main areas that characterize certain



assessment of stability in society, satisfaction with social relations. Finally, in case of protest-subcultural activity, we revealed positive correlations with frustration in the field of education, life prospects, living conditions, family relations, social situation and situation in the state, relations with friends and

close acquaintances, services and consumer services, security level at the place of residence. These data testify in favor of interconnection between protest-subcultural activity and social frustration both in the field of relationships with others and in relation to social structure and institutions rendering services.

Table. Correlation analysis of variables results

Types of activity	Civil and political	Protest and subcultural	Spiritual and educational	Leisure
Activity	.62**	.47**	.65**	.49**
Satisfaction with life	.16**	−0.1	.23**	0.08
Happiness	0.04	−.18**	.16**	0.11
Autonomy	−0.02	−.20**	0.06	.24**
Competence	.14*	−.26**	.21**	.24**
Connectedness	0	−0.05	0.07	.24**
Satisfaction with education	−0.08	.12*	−0.02	−0.11
Relations with fellow students	−0.07	0.03	−0.06	−.13*
Educational content	−.14*	0.03	−0.1	−0.07
Life prospects	−.19**	.12*	−.14*	−.15**
Social status	−.16**	0.09	−0.03	−0.08
Material status	−0.1	0.05	−0.11	−0.04
Living conditions	−0.01	.15**	0.03	−.13*
Relations in the family	−0.03	.13*	0	−0.08
Social situation	−.14*	.14*	−.13*	0.06
Relations with friends	0	.16**	0.09	−.12*
Services	−.14*	.12*	−0.05	−0.04
Medical services	−.15**	−0.03	−.14*	0.03
Leisure	−.14*	0.01	0.08	−.26**
Security level	−0.04	.20**	0	−0.07
Life style	−0.02	0.09	−0.03	−.17**

Note. The following notations for significance level were adopted: ** – $p < 0.01$; * – $p < 0.05$.

Conclusion

Personal subjective well-being is an important indicator of compatibility in any individual's relations with the world. Students' well-being reflects the coherence between multiple life processes, numerous links with the educational environment, social environment of the student and teacher community, society as a whole, as well as numerous needs related to self-assertion and one's extrapolation into the future. Therefore, the study of the relationship between characteristics of students' subjective well-being and adherence to various forms of activity makes it possible to determine life areas where they experience maximum frustration and forms of activity that help to eliminate it.

As a result of the study, we have come to the following conclusions, which generally confirm the main hypothesis.

1. Cognitive component of students' subjective well-being is associated with their desire for civic and political participation, volunteering, development of their potential, as well as their need for education and further education. The emotional component is positively correlated with the implementation of spiritual search, educational activity, self-development and negatively correlated with protest forms of activity and participation in subcultural movements.

2. Various forms of activity have different potential for basic needs' satisfaction. Leisure forms of activity are correlated with satisfaction of basic needs for autonomy, competence and connectedness with others; protest-subcultural forms of activity do not fully promote satisfaction of the need for autonomy and competence; students' commitment to civil-political and spiritual-educational activity is associated with satisfaction of the need for competence.



3. The specifics of interconnection between adherence to types of social activity and social frustration/satisfaction is expressed through the quantity and intimacy of relationships and definition of areas of satisfaction/frustration for each type of activity, i. e. for leisure activity these are areas of relationships, living conditions and lifestyle; for civil and political activity these are areas that characterize a certain assessment of society's stability, satisfaction with public relations; for protest-subcultural activity these are the areas of relations with others, social structure and institutions of services; for spiritual and educational activity it is the area of meaningful life perspectives.

4. The most psychologically intense forms of students' social activity, i.e. protest activity and participation in subcultural movements, are associated with frustration of basic needs and social frustration. Forms of activity that characterize civic participation, leisure (including leisure time spent on the Internet), educational and developmental cognitive orientation of students contribute to manifestations of well-being and satisfaction with life.

References

1. Manukyan V. R., Trubitsina A. A. Professional identity and subjective well-being of senior students. *Peterburgskiy psikhologicheskii zhurnal* [Petersburg Psychological Journal], 2019, no. 26, pp. 1–18 (in Russian).
2. Danilenko O. I., Tsaturyan Ch. A. Features of the value sphere of students with different levels of subjective well-being. *Voprosy psichologii*, 2020, no. 3, pp. 68–79 (in Russian).
3. Shamionov R. M. The ratio of envy, subjective well-being and social skills. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 4, pp. 422–431 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-4-422-431>
4. Yashchenko E. F., Lazorak O. V. Coping strategies and accentuations of personality traits in first-year students with different levels of subjective Well-being. *Bulletin of Kemerovo State University*, 2020, vol. 22, no. 4, pp. 1040–1049 (in Russian). <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-4-1040-1049>
5. Bokhan T. G., Ul'yanich A. L., Terekhina O. V., Vidyakina T. A., Galazhinskiy E. V. The features of subjective well-being among students in the conditions of educational migration. *Social Psychology and Society*, 2021, vol. 12, no. 1, pp. 59–76 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/sps.2021120105>
6. Danilenko O. I., Syui Idan'. Subjective well-being of Chinese students at different stages of training in institutes of higher education of Russia and China. *Russian Psychological Journal*, 2016, vol. 13, no. 4, pp. 137–156 (in Russian). <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.4.8>
7. Veselova E. K., Korjova E. Yu., Rudykhina O. V., Anisimova T. V. Social support as a resource for ensuring the subjective well-being of students. *Social Psychology and Society*, 2021, vol. 12, no. 1, pp. 44–58 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/sps.2021120104>
8. Belova E. Physically active lifestyle as a factor of subjective well-being of the student youth. *Tavrisheskiy nauchnyy obozrevatel'* [Taurian Scientific Observer], 2017, no. 12-2 (29), pp. 20–27 (in Russian). www.tavr.science
9. Rasskazova E. I. Psychological self-regulation as factor of success in the management of own behavior in different life domains. *Experimental Psychology (Russia)*, 2019, vol. 12, no. 3, pp. 148–163 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120312>
10. Shamionov R. M. The ratio of social activity and satisfaction of basic psychological needs, subjective well-being and social frustration of young people. *Siberian Journal of Psychology*, 2020, no. 77, pp. 176–195 (in Russian). <https://doi.org/10.17223/17267080/77/9>
11. Shamionov R. M., Grigorieva M. V., Arendachuk I. V., Bocharova E. E., Usova N. V., Klenova M. A., Sharov A. A., Zagranichny A. I. *Psikhologiya sotsial'noy aktivnosti molodezhi* [Psychology of Social Activity of Youth]. Moscow, Pero Publ., 2020. 200 p. (in Russian).
12. Johnston M. M., Finney S. J. Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 2010, iss. 35, pp. 280–290. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.04.003>
13. Osin E. N., Leontiev D. A. Approbation of Russian-Language Versions of two Scales of Express Assessment of Subjective Well-being. *Materialy III Vserossiyskogo sotsiologicheskogo kongressa* [Materials of 3rd All-Russian Sociological Congress]. Moscow, Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2008. Available at: http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf (accessed 27 April 2022) (in Russian).
14. Diener E., Helliwell J. F., Kahneman D., eds. *International Differences in Well-Being*. New York, Oxford University Press, 2010. 497 p.
15. Vasserman L. I., Iovlev B. V., Berebin M. A. *Metodika dlya psikhologicheskoy diagnostiki urovnya sotsial'noy frustrirovannosti i ee prakticheskoe primeneniye. Posobie dlya vrachev i klinicheskikh psikhologov* [Methodology for Psychological Diagnostics of the Level of Social Frustration and its Practical Application. Handbook for Doctors and Clinical Psychologists]. St. Petersburg, V. M. Bekhterev Institute Publ., 2004. 28 p. (in Russian).
16. Eremina L. I. The value of creativity and social activity of students in socially transformative activity. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015, vol. 4, iss. 2, pp. 155–159 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2015-4-2-155-158>
17. Verbina G. G., Verbina O. Yu. Subjective Well-Being of Students. *The Human Factor: A Social Psychologist*, 2016, no. 1 (31), pp. 370–375 (in Russian).

Поступила в редакцию 04.10.2022; одобрена после рецензирования 12.11.2022; принята к публикации 15.12.2022
The article was submitted 04.10.2022; approved after reviewing 12.11.2022; accepted for publication 15.12.2022

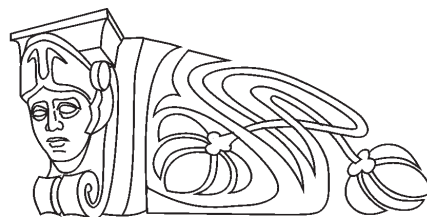


Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 40–48
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 40–48
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-40-48>, EDN: SFRKJW

Научная статья
УДК 159.955:316.6

Особенности ресурсности мышления профессионалов социномического типа

М. М. Кашапов ✉, Н. В. Сурина



Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Россия, 150003, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14

Кашапов Мергалис Мергалимович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, smk007@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1968-090X>

Сурина Наталья Витальевна, аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии, nata.surina.hello@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4093-0926>

Аннотация. Впервые ресурсность мышления понимается как интеллектуальная способность субъекта использовать любой импульс в конструктивном ключе. *Актуальность* исследования заключается в решении проблемы, каким образом ресурсность мышления способствует осознанию и задействованию максимально возможного количества внешних и внутренних ресурсов для достижения поставленной задачи в условиях социализации и профессионализации субъекта. *Цель:* исследование особенностей ресурсности мышления профессионалов социномического типа. *Гипотеза:* существуют различия в особенностях формирования и проявления ресурсности мышления у педагогов и медицинских работников. Исследование выполнено на выборке педагогических ($n = 110$) и медицинских ($n = 106$) работников (г. Ярославль). Педагогические работники: средний стаж работы по профессии 10,1 года, общий стаж работы – 15,3 года. Медицинские работники: средний стаж работы по профессии 13,3 года, общий стаж работы – 17,3 года. Методики: для фиксации компонентов ресурсности мышления применена методика диагностики ресурсности профессионального мышления (для профес- сий социномического типа) (И. В. Серафимович, Е. А. Медведева, Н. В. Сурина); для диагностики личностных характеристик использо- вались 5-факторный опросник осознанности (Ruth A. Bear, T. G. Smith, J. Hopkins, J. Krietemeyer, L. Toney) (адаптация Н. М. Юматовой, Н. В. Гришиной), методика диагностики субъективного благополучия личности (Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова), методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко). Установлено, что все компоненты ресурсности профессионального мышления и ее общий уровень характеризуются средним показателем развития. Показано, каким образом педагоги и медики, обладая определенными личностными и когнитивными характеристиками, обеспечивают эффективное решение актуальных задач профессиональной дея- тельности с помощью осознания, привлечения и эффективного использования внешних и внутренних ресурсов. Предложенное нами определение ресурсности мышления, как показали результаты проведенного исследования, в равной степени относится к ресурсности мышления как педагогов, так и врачей.

Ключевые слова: мышление, ресурсность мышления, профессиональная деятельность, педагог, врач

Информация о вкладе каждого автора. М. М. Кашапов – методология исследования, концепция и дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста; Н. В. Сурина – теоретический обзор материала, анализ эмпирических данных, формулирование выводов, написание текста.

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 22-28-00602 «Разработка концепции ресурсности мышления как технологии реализации творческого потенциала субъекта в услови- ях цифровизации образовательной среды»), <https://rscf.ru/project/22-28-00602/>

Для цитирования: Кашапов М. М., Сурина Н. В. Особенности ресурсности мышления профессионалов социномического типа // Изве- стия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 40–48. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-40-48>, EDN: SFRKJW

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

Article

Peculiarities of the thinking potential of professionals of the socionomic type

M. M. Kashapov ✉, N. V. Surina

P. G. Demidov Yaroslavl State University, 14 Sovetskaya St., Yaroslavl 150003, Russia

Mergalyas M. Kashapov, smk007@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1968-090X>

Natalya V. Surina, nata.surina.hello@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4093-0926>

Abstract. For the first time, the thinking potential is interpreted as an intellectual ability of the subject to use any impulse in a constructive way. *The relevance of the research* lies in the given answer to the question of how this ability contributes to the awareness and involvement of all possible



external and internal resources to complete the task in the context of the subject's socialization and professionalization. *The purpose of the research* is to study the features of the thinking potential of professionals of the socio-economic type. The study *hypothesizes* that there are different peculiarities in the formation and manifestation of thinking potential of teachers and medical workers. The study was carried out on a sample of pedagogical ($n = 110$) and medical workers ($n = 106$) (Yaroslavl). The sample of teachers: the average work experience in the profession is 10.1 years, and the total work experience is 15.3 years. The sample of medical workers: the average work experience in the profession is 13.3 years, and the total work experience is 17.3 years. The authors used such a research method as diagnosing the potential of professional thinking (for the professions of a socio-economic type) (by I. V. Serafimovich, E. A. Medvedeva, N. V. Surina) in order to fix the components of thinking potential. To diagnose personal characteristics, the following methodologies were used: Five Facet Mindfulness Questionnaire (by Ruth A. Bear, T.G. Smith, J. Hopkins, J. Krietemeyer, L. Toney) (adaptation by N. M. Yumartova, N. V. Grishina); the methodology for diagnosing subjective well-being of the individual (by R. M. Shamionov, T. V. Beskova); the methodology for diagnosing the level of emotional burnout (by V. V. Boyko). The study proves that all the components of the professional thinking potential and its general level are characterized by an average indicator of development. The results of the study show how teachers and doctors, having certain personal and cognitive characteristics, provide an effective solution to the urgent tasks in their professional activity through awareness, involvement and effective use of external and internal resources. According to the study results, definition of the thinking potential proposed by the authors can be equally applied to the thinking potential of both teachers and doctors.

Keywords: thinking, thinking potential, professional activity, teacher, doctor

Information on the authors' contribution. Mergalyas M. Kashapov developed the research methodology, the concept and design of the study, carried out the analysis of the data obtained, and wrote the text; Natalya V. Surina completed the theoretical review of the material, carried out the analysis of the empirical data, formulated the conclusions, and wrote the text.

Acknowledgements and funding: The study was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation (project No. 22-28-00602 "Development of the thinking potential concept as a technology for realizing the subject's creative potential in the context of digitalization of the educational environment"), <https://rscf.ru/project/22-28-00602/>

For citation: Kashapov M. M., Surina N. V. Peculiarities of the thinking potential of professionals of the socio-economic type. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 40–48 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-40-48>, EDN: SFRKJW

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

Введение

Научная экспликация конструкта «ресурсность мышления» с целью исследования профессиогенеза данного качества мышления непременно должна основываться на таком методологическом принципе, учёт которого позволит четко определить рамочные условия исследуемой предметной области. В качестве такого принципа выступает дефиниция как лаконичное определение понятия «мышление», включающее все его главные аспекты, характеристики и черты. Однако далеко не все существующие в психологии определения мышления раскрывают его предметную сущность.

Существенный интерес в понимании мышления имеет определение, представленное В. Д. Шадриковым, в котором мышление рассматривается как качественно специфический психологический процесс, суть которого заключается в порождении мыслей и работе с ними посредством системы интеллектуальных операций, направленных на разрешение задач, стоящих перед субъектом [1, с. 71].

В рамках субъектно-деятельностного подхода особое внимание уделяется интерпретации понимания нового, формирование которого происходит в процессе мыслительной деятельности и оказывается ее результатом [2]. Именно интерпретация становится основой понимания событий и ситуаций человеческого бытия [3, с. 68].

Понимание ресурсности мышления предполагает учёт интерференции, когда происходит взаимодействие новой информации и уже имеющих воспоминаний. Данное взаимодействие усугубляется тем, что хранящаяся информация целостна и не повреждена, но не может быть актуализирована из-за конкуренции с новой полученной информацией. Поэтому эффективность использования психологических ресурсов рассматривается в зависимости от индивидуальных особенностей человека и условий возникновения стрессогенной ситуации [4]. Т. Н. Березиной разработана теория личностных ресурсов, под которыми понимаются особенности психики или поведения, которые благотворно влияют на здоровье человека [5]. Личностные ресурсы проявляются в способности к интеграции поведения и влияют на продолжительность продуктивной жизни [6].

Проявления ресурсности мышления как средства совладания со стрессогенными ситуациями оцениваются как актуальные в области проактивного совладания, поскольку в них акцент делается на определении усилий субъекта, направленных на приобретение ресурсов для расширения собственных возможностей. Проактивный копинг предполагает оценку будущих событий не как угрозу личности, а как вызов или как новые возможности для достижения личностного роста в условиях конкретной среды [7–9].



К. Вилкокс и соавторы, описывая феномен когнитивного контроля, особое внимание уделяют интеллектуальным операциям, обеспечивающим осознанное самоуправление мыслительными процессами [10]. Адаптационный механизм саморегуляции становится основой для построения положений ресурсного подхода. Сформированный когнитивный контроль позволяет эффективнее распределять ограниченные когнитивные ресурсы мышления [11].

Наличия четко сформулированной цели, утверждают другие ученые, еще не достаточно для самоусовершенствования – необходимо ясно определить поведенческие стратегии по достижению ожиданий и целей [12]. Установлено, что определенный уровень интеллекта в качестве психологического ресурса положительно коррелирует со счастьем [13]. Общая адаптивная способность, выполняя ресурсную функцию, помогает человеку подавлять негативные эмоции и избавляться от дисфункциональных мыслей.

С. Е. Hobfoll и его коллеги сравнивают механизм распределения ресурсов с воронкой, где по спирали личность может терять и приобретать ресурсы. Для успешной адаптации существуют ключевые ресурсы, которые организуют распределение других [14]. При своем цикличном, восходящем развитии, по мнению Дж. Лёвинджер, личность постепенно обретает большую автономию, в большей степени управляет своим поведением, и в итоге растет личностный контроль над механизмами мышления [15].

Если применить к педагогической деятельности идеи экзистенциальной теории, в частности разработанные А. Маслоу [16], особое значение приобретают педагоги, обладающие уникальной совокупностью возможностей [17], поскольку они, имея высокий уровень ресурсности мышления, способны реализовать механизмы интеллектуальной саморегуляции. Как показывают результаты исследований, проведенных М. А. Холодной, основу эффективного решения образуют метакогнитивные характеристики субъекта [18].

Ресурсность мышления как качество, обеспечивающее повышенную адаптивность в сфере как образования, так и здравоохранения, является профессионально важным качеством представителей профессий социэкономического типа [19–21]. У каждого профессионала, как педагога, так и врача, существует индивидуальная система компетентности [22–29].

Цель исследования, представленного в статье, – изучить особенности ресурсности мышления профессионалов социэкономического типа.

Общая гипотеза исследования: существуют различия и особенности формирования и проявления ресурсности мышления у педагогов и медицинских работников.

Частные гипотезы

1. Ресурсность мышления профессионала повышается по мере профессионализации и накопления профессионального опыта.

2. На развитие ресурсности мышления значимое влияние оказывают особенности образа жизни и организации трудовой деятельности индивида.

3. Ресурсность мышления имеет положительную взаимосвязь с различными аспектами психологического благополучия субъекта (удовлетворенностью профессиональной самореализацией, способностью к осознанности, переживанием благополучия).

4. Ресурсность мышления как метакогнитивная характеристика личности является одним из важнейших предикторов профессионализации и профилактики эмоционального выгорания личности.

Материалы

Участники. Исследование выполнено на выборке педагогических ($n = 110$) и медицинских ($n = 106$) работников (г. Ярославль). *Педагогические работники*: средний стаж работы по профессии 10,1 года, общий стаж работы – 15,3 года; у 69% есть опыт деятельности в другой сфере; среднее количество мест работы за трудовую практику – 4,7; 38% работают в государственных учреждениях, 62% – в частных (коммерческих). *Медицинские работники*: средний стаж работы по профессии 13,3 года, общий стаж работы – 17,3 года; у 54% есть опыт деятельности в другой сфере; среднее количество мест работы за трудовую практику – 3,9; 65% работают в государственных учреждениях, 35% – в частных (коммерческих).

Методики. Посредством методики диагностики ресурсности профессионального мышления (для профессий социэкономического типа) (И. В. Серафимович, Е. А. Медведева, Н. В. Сурина) [30] у респондентов с помощью 176 вопросов выявлялся конструкт ресурсности профессионального мышления, включающий в себя такие компоненты с подкомпонентами, как эмоционально-креативный (эмоциональный, креативный), мотивационно-целевой (мотивационный, целевой), личностно-ценностный (личностный, ценностный), коммуникативный и конструктивно-конфликтный (коммуникативный, конструктивно-конфликтный), когнитив-



но-рефлексивный (рефлексивный, когнитивный). Посредством нормирования определялся общий балл ресурсности мышления.

Для измерения у респондентов различных сторон субъективного благополучия была применена методика диагностики субъективного благополучия личности (Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова) [31]. Методика включает пять шкал (эмоциональное благополучие, экзистенциально-деятельностное благополучие, эгоблагополучие, гедонистическое благополучие, социально-нормативное благополучие), отражающих его структуру, а также интегративную шкалу субъективного благополучия. Пятифакторная структура субъективного благополучия имеет не только эмпирическое, но и теоретическое основание.

Пятифакторный опросник осознанности (Ruth A. Bear, T.G. Smith, J. Hopkins, J. Kriete-meyer, L. Toney) (адаптация Н. М. Юмартовой, Н. В. Гришиной) [32] состоит из 39 утверждений с выбором оценки справедливости утверждения для человека по 5-бальной шкале Лайкерта от «никогда или очень редко верно» до «очень часто или почти всегда верно». Пять факторов опросника: описание, безоценочность, нереагирование, осознанность, наблюдение. Опросник предназначен для измерения пяти аспектов так называемой осознанности, или полноты сознания.

Методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания» [33] позволяет оценить фазу эмоционального выгорания и выраженность тех или иных симптомов в каждой фазе – напряжения, «резистенции», истощения. Методика содержит 84 утверждения и в целом дает подробную картину синдрома эмоционального выгорания.

Методы. Первичные данные исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики: описательной дескриптивной статистики, сравнительного анализа (U-критерий Манна – Уитни), корреляционного анализа (по Спирмену), контент-анализа. Для сбора данных использовались онлайн-ресурсы docs.google.com и onlinetestpad.com. При обработке данных использовались программы Microsoft Excel 2011 и пакет программ STATISTICA-10).

Результаты и их обсуждение

Специфика ресурсности мышления в группе педагогов

Установлены тесные положительные связи ресурсности мышления и субъективного благополучия. Педагогические работники отличаются более низким уровнем гедонистического аспекта благополучия ($U = 4919$; $p < 0,05$). Они выража-

ют более заметное недовольство уровнем своих доходов, жилищными условиями и уровнем безопасности в месте своего проживания. Следовательно, для развития ресурсности мышления у педагогов важным условием является удовлетворение их базовых потребностей. Наиболее высокие показатели выявлены по социально-нормативному ($M = 4,22$) и эмоциональному ($M = 4,03$) аспектам благополучия. Педагоги удовлетворены имеющимся соответствием их жизни, действий и поступков социальным нормам и ценностям, ощущают высокую степень конгруэнтности и социальной согласованности. Эмоциональное благополучие подразумевает преимущественно хорошее расположение духа, доминанту позитивных эмоций – радости, воодушевления и оптимизма.

Выявлена тенденция тесной положительной связи ресурсности мышления и осознанности ($r = 0,72$; $p < 0,05$), характеризующейся отслеживанием актуальных, текущих переживаний. Внешняя зона осознания выражается в состоянии, в котором субъект фокусируется на переживании настоящего момента, не отвлекаясь на мысли о событиях прошлого или будущего. У педагогических работников общий уровень осознанности статистически значимо выше ($U = 4217$; $p < 0,001$). Они характеризуются значимо более высоким уровнем развития способности к рефлексии ($U = 4864,5$; $p < 0,05$). Для них характерны достоверно более высокая чувствительность к стимулам и сформированная способность обращать на них свое внимание (шкала «наблюдение»; $U = 3825,5$; $p < 0,001$).

Ресурсная осознанность позволяет педагогу именно в настоящем моменте находить источники для творческого вдохновения и труда. Укреплению веры в себя, преодолению пессимизма способствует развитие аналитического и над-ситуативного мышления [34]. Педагог, занимая мета-позицию, способен адекватно осознавать причинно-следственные связи и отношения.

Менее тесная связь ресурсности мышления установлена с эмоциональным выгоранием ($r = -0,21$; $p < 0,05$). При сохранении отрицательно направленной связи (чем выше ресурсность мышления, тем ниже показатели выгорания) можно отметить, что общий уровень ресурсности мышления не коррелирует со стадией истощения, а также с отдельными ее симптомами. Можно предположить, что на этапе истощения потенциально позитивное влияние ресурсности мышления ослабевает и активизируются иные психологические механизмы восстановления. Следует отметить также, что наиболее тесные связи с различными симптомами выгорания



имеют мотивационно-целевой и личностно-ценностный компоненты ресурсности мышления. В связи с этим можно отметить, что развитие эмоционального выгорания педагогов прежде всего проявляется и связано с мотивационной основой их деятельности, способностью к постановке целей и их достижению, переживанием самооценности и оценкой своей компетентности. Иными словами, именно указанные аспекты ресурсности мышления могут рассматриваться как ключевые индикаторы эмоционального благополучия педагогов и, соответственно, как основная мишень для превентивной или восстановительной психологической работы.

Таким образом, ресурсность мышления у педагогов является достаточно специализированным и профессионализированным личностным образованием, формирование и развитие которого обусловлено преимущественно профессиональными и околопрофессиональными факторами. Особое внимание привлекает факт отсутствия связей личностных интересов, вкусов и привычек с изменением уровня ресурсности мышления. При этом именно педагоги имеют значимо большее количество разнообразных увлечений и в большей степени, чем врачи, склонны к активным видам отдыха.

Специфика ресурсности мышления в группе медиков

У медицинских работников установлена менее тесная взаимосвязь ресурсности мышления и различных аспектов субъективного благополучия. Наиболее высокие оценки характерны для социально-нормативного аспекта благополучия ($M = 4,14$), при этом наименее связанным с ресурсностью мышления является гедонистическое и экзистенциально-деятельностное благополучие. Данный факт означает, что удовлетворение базовых потребностей и оценка результативности своих усилий, осмысленности и наполненности своей жизни у медиков мало связаны с уровнем ресурсности мышления. Когнитивно-рефлексивный компонент ресурсности мышления не имеет значимых связей ни с одним из аспектов благополучия. Слабая связь прослеживается только с социально-нормативным аспектом ($r = 0,24$; $p < 0,05$). Следовательно, положительная оценка медиками себя, своей жизни и работы, удовлетворенность ими практически не связана с их способностью к рефлексии своей деятельности, прогнозированию последствий принятых решений, планированию деятельности и профессиональных задач.

В контексте тенденции общей сохранности тесных положительных связей ресурсности мышления и показателей осознанности от-

мечается отсутствие корреляционных связей между чувствительностью к стимулам (шкала «Наблюдение») и ресурсностью мышления. Следовательно, способность к отслеживанию и фокусировке на внешних и внутренних стимулах (запахи, звуки, ощущения, эмоции, мысли) у медиков непосредственно не связана с уровнем развития ресурсности мышления. Возможно, эта связь имеет опосредованный или отсроченный характер.

В отличие от педагогов у медиков ресурсность мышления имеет отрицательные корреляционные связи с эмоциональным выгоранием ($r = -0,55$; $p < 0,05$) и пассивностью увлечений ($r = -0,79$; $p < 0,05$) и положительную связь – с осознанностью ($r = 0,47$; $p < 0,05$). Следовательно, первые два фактора обуславливают снижение ресурсности, а третий из указанных – ее рост.

Выявлена очень тесная отрицательная взаимосвязь всех симптомов и фаз эмоционального выгорания и ресурсности мышления. В группе медиков развитие ресурсности мышления имеет очень высокий потенциал с точки зрения противостояния процессам выгорания вне зависимости от уровня и стадии синдрома эмоционального выгорания.

В целом у медиков ресурсность мышления в большей степени, чем у педагогов, обусловлена личностными особенностями и образом жизни, нежели профессиональным опытом. Условно говоря, в их ресурсности больше «истории личности», чем «истории профессионала». Соответственно, и развитие ресурсности мышления более эффективно проходит через организацию внепрофессиональной деятельности. С учетом более выраженного эмоционального выгорания у медиков и более тесной его связи с ресурсностью мышления можно говорить об острой потребности медицинских работников в отключении от работы и выходе из профессиональной роли для восстановления эмоционального благополучия.

Заключение

1. Общий средний балл ресурсности профессионального мышления у педагогов составляет 625,28, у медицинских работников – 597,01.

2. В обеих группах несколько менее выраженными, чем другие (при сохранении среднего нормативного уровня), выступают такие аспекты как гедонистическое и эго-благополучие. Это демонстрирует периодические сомнения в себе и колебания самооценки, а также умеренную фрустрацию базовых потребностей в безопасности, комфортности жизнеустройства, материального благосостояния.



3. Статистический анализ значимости различий свидетельствует о том, что педагоги отличаются значимо более высоким уровнем сформированности эмоционально-креативного ($U = 4277$; $p < 0,001$), коммуникативного и конструктивно-конфликтного ($U = 4327,5$; $p < 0,01$) компонентов, а также более высоким уровнем ресурсности мышления в целом ($U = 4610,5$; $p < 0,01$). В своей профессиональной деятельности педагогические работники проявляют более развитые способности к установлению и поддержанию социальных контактов, пониманию других людей и эмоциональному воздействию на них, к эмоциональной саморегуляции своего состояния. Анализ отдельных подкомпонентов позволил установить значимо более высокие оценки у педагогов по эмоциональному ($U = 4599,5$; $p < 0,01$), креативному ($U = 4231$; $p < 0,001$), ценностному ($U = 4308$; $p < 0,001$), коммуникативному ($U = 4643,5$; $p < 0,01$), конструктивно-конфликтному ($U = 4187$; $p < 0,001$) подкомпонентам ресурсности мышления.

Общий уровень ресурсности мышления также значимо выше у педагогических работников. Педагоги в своей профессиональной деятельности демонстрируют более развитые умения к эффективному ее построению. При этом более высокая успешность решения профессиональных задач и преодоления возникающих трудностей достигается, прежде всего, за счет более сформированных и сбалансированных интеллектуальных и коммуникативных умений, эмоциональной саморегуляции, креативного подхода к рабочим задачам, а также более развитой ценностной основы деятельности, что подтверждает ранее полученные нами результаты [34–37].

Выводы

1. Гипотеза о ресурсности мышления как метакогнитивной характеристике личности подтвердилась. Ресурсность мышления как метакогнитивная характеристика личности является одним из важнейших предикторов профессионализации и профилактики эмоционального выгорания личности: чем выше уровень ресурсности мышления, тем ниже уровень показателей синдрома эмоционального выгорания.

2. Синдром эмоционального выгорания выполняет триггерные функции «спускового крючка» и запускает определённую эмоциональную реакцию человека. Чем мощнее воздействие, тем ярче эмоциональный всплеск. Эмоциональное выгорание в определенной мере является и механизмом психологической

защиты личности, который позволяет субъекту дозировать и экономно расходовать энергетические и интеллектуальные ресурсы.

3. Определено соотношение ресурсности мышления педагогов и врачей с уровнями эмоционального выгорания. Для ресурсности мышления педагогов характерна менее тесная связь с эмоциональным выгоранием, чем у врачей. Очень тесная отрицательная взаимосвязь всех симптомов и фаз эмоционального выгорания и ресурсности мышления врачей свидетельствует об очень высоком потенциале с точки зрения противостояния процессам эмоционального выгорания.

Библиографический список

1. Шадриков В. Д. Системогенез ментальных качеств человека. М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2022. 287 с.
2. Знаков В. В. Психология возможного. Новое направление исследований понимания. 3-е изд., испр. и доп. М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2022. 365 с.
3. Знаков В. В. Психология понимания мира человека. М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2016. 488 с.
4. Рогозян А. Б. Стресс-устойчивость в контексте теоретического конструкта психологических ресурсов личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология, 2011. С. 140–145.
5. Березина Т. Н. Личностные ресурсы продолжительности жизни взрослых людей // Биопсихологический возраст и здоровье профессионалов: Перспективы анти-старения / под ред. Т. Н. Березиной. Москва : ИД Академии им. Н. Е. Жуковского, 2021. С. 190–209.
6. Соловьева С. Л. Ресурсы личности // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. 2010. № 2. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 27.09.2022).
7. Drummond S., Brough P. Proactive coping and preventive coping: Evidence for two distinct constructs? // Personality and Individual Differences. 2016. Vol. 92. P. 123–127. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.12.029>
8. Bakker A. B., Demerouti E. The job demands-resources model: State of the art // Journal of Managerial Psychology. 2007. Vol. 22, no. 3. P. 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
9. Baker M. K., Kennedy D. J., Bohle P. L., Campbell D., Wiltshire J. H., Singh M. A. F. Core self-evaluation as a predictor of strength training adoption in older adults // Maturitas. 2011. Vol. 68, iss. 1. P. 88–93. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2010.10.001>
10. Wilcox C. E., Dekonenko C. J., Mayer A. R., Bogen-schutz M. P., Turner J. A. Cognitive control in alcohol use disorder: Deficits and clinical relevance // Reviews in the Neurosciences. 2014. Vol. 25, iss. 1. P. 1–24. <https://doi.org/10.1515/revneuro-2013-0054>



11. Morton J. B., Ezekiel F. W., Heather A. Cognitive control: Easy to identify but hard to define // *Topics in Cognitive Science*. 2011. Vol. 3, iss. 2. P. 212–216. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2011.01139.x>
12. Oyserman D., Bybee D., Terry K., Hart-Johnson T. Possible selves as roadmaps // *Journal of Research in Personality*. 2004. Vol. 38, iss. 1. P. 130–149. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00057-6)
13. Baumeister R. F., Campbell J. D., Krueger J. I., Vohs K. D. Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? // *Psychological Science in the Public Interest*. 2003. Vol. 4, no. 1. P. 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
14. Hobfoll S. E., Johnson R. J., Ennis N., Jackson A. P. Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. Vol. 84, no. 3. P. 632–643. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.632>
15. Technical Foundations for Measuring Ego Development: The Washington University Sentence Completion Test / ed. by J. Loevinger. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum Publ., 1998. 144 p.
16. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. А. М. Татлыбаевой. СПб. : Евразия, 2004. 478 с.
17. Куценко Н. Ю., Ярославцева И. В. Структурно-содержательный анализ экзистенциальной теории в ее значении для практики психологического консультирования // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2020. Т. 22, № 1. С. 152–162. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-152-162>
18. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
19. Серафимович И. В., Бобылева Н. И., Шляхтина Н. В. Психолого-педагогическое единство – ресурс изучения профессионального мышления менеджеров в сфере образования // *Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума* / под ред. И. В. Лободы, А. В. Золотаревой. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2021. С. 469–473.
20. Серафимович И. В. Профессиональное мышление как когнитивный ресурс специалистов социомического типа профессий // *Национальный психологический журнал*. 2021. № 4 (44). С. 75–83. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0407>
21. Сурина Н. В. Проблема классификации ресурсов в современной психологии // *Ярославский психологический вестник*. 2020. Вып. 1 (46). С. 28–33.
22. Серафимович И. В. Акмеологические и когнитивные ресурсы в профессионализации студентов // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. Т. 7, № 5. URL: <https://mir-nauki.com/issue-5-2019.html> (дата обращения: 14.08.2022).
23. Серафимович И. В. Особенности когнитивных и личностных ресурсов педагогов в структуре психологической системы деятельности // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020. Т. 8, № 2. С. 106–115. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/47PSMN220.pdf> (дата обращения: 14.08.2022).
24. Серафимович И. В., Сабаканова А. С. Особенности профессионального педагогического мышления, метакогнитивных и регулятивных процессов у педагогов разных дошкольных образовательных организаций // *Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен* / отв. ред. А. Л. Журавлёв, М. А. Холодная, П. А. Сабадош. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. С. 1364–1372. <https://doi.org/10.38098/proc.2020.59.34.001>
25. Кашапов М. М., Шаматонова Г. Л. Ресурсность мышления как основа конструирования акме-событий: теоретико-методологический аспект // *Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология»*. 2017. Т. 22. С. 10–20.
26. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2000. 48 с.
27. Кашапов М. М. Особенности сопровождения творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах) // *СПЖ*. 2005. № 22. С. 135–140.
28. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. М. М. Кашапова. Ярославль : ЯрГУ, 2012. 428 с.
29. Филатова Ю. С., Кашапов А. С. Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта // *Методология современной психологии*. 2020. № 11. С. 385–404.
30. Кашапов М. М. О методике диагностики ресурсности профессионального мышления (для профессий социомического типа) // *Человеческий фактор. Социальный психолог*. 2021. № 1 (41). С. 395–413.
31. Шамионов Р. М., Бескова Т. В. Методика диагностики субъективного благополучия личности // *Психологические исследования*. 2018. Т. 11, № 60. <https://doi.org/10.54359/ps.v11i60.277>
32. Юмартова Н. М., Гришина Н. В. Осознанность (mindfulness): психологические характеристики и адаптация инструментов измерения // *Психологический журнал*. 2016. Т. 37, № 4. С. 105–115.
33. Бойко В. В. Психоэнергетика. СПб. : Питер, 2008. 416 с.
34. Кашапов М. М. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта // *Методология современной психологии*. 2020. № 11. С. 116–130.
35. Кашапов М. М. Ресурсность мышления как технология реализации творческого потенциала субъекта // *Методология современной психологии*. 2022. № 15. С. 152–165.
36. Филатова Ю. С. Влияние личностных характеристик на профессионализацию клинического мышления терапевтов // *Методология современной психологии*. 2019. № 9. С. 300–307.
37. Кашапов М. М., Сурина Н. В., Кашапов А. С. Ресурсность мышления как ключевая компетентность педагога в условиях цифровизации образовательной среды // *Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология*. 2022. Т. 40. С. 18–30. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.40.18>



References

1. Shadrikov V. D. *Sistemogenez mental'nykh kachestv cheloveka* [Systemogenesis of mental qualities of a person]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2022. 287 p. (in Russian).
2. Znakov V. V. *Psikhologiya vozmozhnogo. Novoe napravlenie issledovaniy ponimaniya* [Psychology of the Possible. A New Direction of Understanding Research]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2022. 365 p. (in Russian).
3. Znakov V. V. *Psikhologiya ponimaniya mira cheloveka* [Psychology of Understanding the Human World]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2016. 488 p. (in Russian).
4. Rogozyan A. B. Stress stability in the context resistance of the person's psychological resources. *Bulletin of the Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*, 2011, iss. 1, pp. 140–145 (in Russian).
5. Berezina T. N. Personal resources of life expectancy of adult. In: Berezina T. N., ed. *Biopsikhologicheskiy vozrast i zdorov'e professionalov: Perspektivy antistareniya* [Biopsychological Age and Health of Professionals: Prospects of anti-aging]. Moscow, Academy named after N. E. Zhukovsky Publ., 2021, pp. 190–209 (in Russian).
6. Solov'eva S. L. Resources of personality. *Medical Psychology in Russia: sci. e-journal*, 2010, no. 2. Available at: <http://medpsy.ru> (accessed 27 September 2022) (in Russian).
7. Drummond S., Brough P. Proactive coping and preventive coping: Evidence for two distinct constructs? *Personality and Individual Differences*, 2016, vol. 92, pp. 123–127. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.12.029>
8. Bakker A. B., Demerouti E. The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 2007, vol. 22, no. 3, pp. 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
9. Baker M. K., Kennedy D. J., Bohle P. L., Campbell D., Wiltshire J. H., Singh M. A. F. Core self-evaluation as a predictor of strength training adoption in older adults. *Maturitas*, 2011, vol. 68, iss. 1, pp. 88–93. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2010.10.001>
10. Wilcox C. E., Dekonenko C. J., Mayer A. R., Bogenschütz M. P., Turner J. A. Cognitive control in alcohol use disorder: Deficits and clinical relevance. *Reviews in the Neurosciences*, 2014, vol. 25, iss. 1, pp. 1–24. <https://doi.org/10.1515/revneuro-2013-0054>
11. Morton J. B., Ezekiel F. W., Heather A. Cognitive control: Easy to identify but hard to define. *Topics in Cognitive Science*, 2011, vol. 3, iss. 2, pp. 212–216. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2011.01139.x>
12. Oyserman D., Bybee D., Terry K., Hart-Johnson T. Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 2004, vol. 38, iss. 1, pp. 130–149. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00057-6)
13. Baumeister R. F., Campbell J. D., Krueger J. I., Vohs K. D. Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 2003, vol. 4, no. 1, pp. 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
14. Hobfoll S. E., Johnson R. J., Ennis N., Jackson A. P. Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, vol. 84, no. 3, pp. 632–643. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.632>
15. Loevinger J., ed. *Technical Foundations for Measuring Ego Development: The Washington University Sentence Completion Test*. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Publ., 1998. 144 p.
16. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. 2nd ed. New York, Harper & Row, 1970. 399 p. (Russ. ed.: St. Petersburg, Evrasia Publ., 2004. 478 p.).
17. Kutsenko N. Yu., Yaroslavl'tseva I. V. Structural-content analysis of existential theory and its value for psychological consulting. *Bulletin of Kemerovo State University*, 2020, vol. 22, no. 1, pp. 152–162 (in Russian). <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-152-162>
18. Holodnaya M. A. *Psikhologiya intellekta. Paradokсы issledovaniya: 2-e izd.* [Psychology of Intelligence. Paradoxes of Research. 2nd ed.]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. 272 p. (in Russian).
19. Serafimovich I. V., Bobyleva N. I., Shlyakhtina N. V. Psychological and pedagogical unity – a resource for studying professional thinking of managers in the field of education. In: Loboda I. V., Zolotareva A. V., eds. *Evrasiyskiy obrazovatel'nyy dialog: materialy mezhdunarodnogo foruma* [Eurasian Educational Dialogue: Materials of International Forum]. Yaroslavl', GAU DPO YaO IRO Publ., 2021, pp. 469–473 (in Russian).
20. Serafimovich I. V. Professional thinking as the cognitive resource for the specialists of socioeconomic professions. *National Psychological Journal*, 2021, no. 4 (44), pp. 75–83 (in Russian). <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0407>
21. Surina N. V. Problems of resource classification in modern psychology. *Yaroslavl Psychological Vestnik*, 2020, iss. 1 (46), pp. 28–33 (in Russian).
22. Serafimovich I. V. Acmeological and cognitive resources in the professionalization of students. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 7, no. 5, pp. 1–12 (in Russian). Available at: <https://mir-nauki.com/issue-5-2019.html> (accessed 14 August 2022).
23. Serafimovich I. V. Peculiarities of cognitive and personal resources of teachers within the psychological system of activity. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2020, vol. 8, no. 2, pp. 106–115 (in Russian). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/47PSMN220.pdf> (accessed 14 August 2022).
24. Serafimovich I. V., Sabakanova A. S. Features of professional pedagogical thinking, metacognitive and regulatory processes in teachers. In: Zhuravlev A. V., Kholodnaya M. A., Sabadosh P. A., executive eds. *Sposobnosti i mental'nye resursy cheloveka v mire global'nykh peremen* [Human Abilities and Mental Resources in the World of Global Change]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2020, pp. 1364–1372 (in Russian). <https://doi.org/10.38098/proc.2020.59.34.001>



25. Kashapov M. M., Shamatonova G. L. Potential of thinking as the basis for acme-event construction: Theoretical and methodological aspect. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series «Psychology»*, 2017, vol. 22, pp. 10–20 (in Russian).
26. Kashapov M. M. *Psychology of professional pedagogical thinking*. Thesis Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Moscow, 2000. 48 p. (in Russian).
27. Kashapov M. M. The peculiarities of developing creative thinking for the psychologist. Situational approach as a method of research and creative professional thinking. *Siberian Journal of Psychology*, 2005, no. 22, pp. 135–140 (in Russian).
28. Kashapov M. M., sci. ed. *Metakognitivnye osnovy konfliktnoy kompetentnosti* [Metacognitive Foundations of Conflict Competence]. Yaroslavl, Yaroslavl State University Publ., 2012. 428 p. (in Russian).
29. Filatova Yu. S., Kashapov A. S. Resource bases of professionalization of the subject's thinking. *Methodology of Modern Psychology*, 2020, no. 11, pp. 385–404 (in Russian).
30. Kashapov M. M. On the methodology of diagnosing the resourcing of professional thinking (for professions of a socioeconomic type). *Human Factor. Social Psychologist*, 2021, no. 1 (41), pp. 395–413 (in Russian).
31. Shamionov R., Beskova T. Methods of diagnostics of subjective well-being of the person. *Psychological Studies*, 2018, vol. 60, no. 11 (in Russian). <https://doi.org/10.54359/ps.v11i60.277>
32. Yumartova N. M., Grishina N. V. Mindfulness: psychological features and adaptation of questionnaires. *Psychological Journal*, 2016, vol. 37, no. 4, pp. 105–115 (in Russian).
33. Boyko V. V. *Psikhoenergetika* [Psychoenergetics]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 416 p. (in Russian).
34. Kashapov M. M. Understanding resourcing in the context of professionalization of the subject's thinking. *Methodology of Modern Psychology*, 2020, no. 11, pp. 116–130 (in Russian).
35. Kashapov M. M. Resourcefulness of thinking as a technology for realizing the creative potential of the subject. *Methodology of Modern Psychology*, 2022, no. 15, pp. 152–165 (in Russian).
36. Filatova Yu. S. The influence of personal characteristics on the professionalization of clinical thinking of therapists. *Methodology of Modern Psychology*, 2019, no. 9, pp. 300–307 (in Russian).
37. Kashapov M. M., Surina N. V., Kashapov A. S. Resourceful thinking as a key competence of a teacher in the context of digitalization of educational environment. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, 2022, vol. 40, pp. 18–30 (in Russian). <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.40.18>

Поступила в редакцию 17.10.2022; одобрена после рецензирования 10.11.2022; принята к публикации 15.12.2022

The article was submitted 17.10.2022; approved after reviewing 10.11.2022; accepted for publication 15.12.2022



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 49–57
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 49–57
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-49-57>, EDN: EBYUTU

Научная статья
УДК 159.922.6

Механизмы психологической защиты и ее доминирующие стратегии в общении у старшеклассников и студентов-первокурсников



Н. В. Матяш , Т. А. Павлова, Г. В. Поздняков

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, Россия, 241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, д. 14

Матяш Наталья Викторовна, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и профессиональной психологии, директор Института педагогики и психологии, vds-24@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7991-7257>

Павлова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, профессор кафедры общей и профессиональной психологии, t_pavlova@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0856-1422>

Поздняков Георгий Валерьевич, аспирант кафедры общей и профессиональной психологии, gpozdneyakov18@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследования механизмов психологической защиты обусловлена их значимостью в развитии саморегуляции личности, важностью для практики обучения и воспитания старшеклассников и студентов. *Цель:* выявить и сопоставить особенности психологической защиты и доминирующих стратегий в общении старшеклассников и студентов-первокурсников. Теоретический анализ проблемы показал ее недостаточную изученность. *Гипотеза:* психологическая защита у старшеклассников и студентов имеет сходный характер, поскольку их можно отнести к одной возрастной группе. *Выборка:* старшеклассники общеобразовательных школ ($n = 50$, возраст 16–17 лет, из них 30 юношей и 20 девушек) и студенты первого курса вуза ($n = 100$, возраст 17–19 лет, из них 65 юношей и 35 девушек), г. Брянск. Применялись методики «Индекс жизненного стиля» («Life Style Index») (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Р. Конте) и «Диагностика доминирующей стратегии психологической защиты в общении» (В. В. Бойко). Полученные результаты свидетельствуют, что проявление разных типов психологической защиты и их доминирующих стратегий в общении у двух групп испытуемых имеет схожий характер. Статистически значимых различий между показателями (по t -критерию Стьюдента) также не найдено, что подчеркивает принадлежность испытуемых к одному психологическому возрасту – юношескому. Установлено, что центром психологической защиты у старшеклассников являются механизмы регрессии и замещения, у студентов – замещения. Показано также, что в юношеском возрасте преобладают такие стратегии психологической защиты, как миролюбие и избегание. Выявлены значимые корреляционные взаимосвязи неконструктивных стратегий защиты в общении и незрелых, неадаптивных видов психологической защиты у старшеклассников и студентов. Полученные результаты способствуют более полному пониманию закономерностей саморегуляции поведения старших школьников и студентов-первокурсников, могут быть использованы в консультативной и психокоррекционной работе психолога, а также в практике обучения и воспитания старшеклассников и студентов.

Ключевые слова: психологическая защита, механизмы психологической защиты, стратегии психологической защиты в общении, старшеклассники, студенты вуза

Информация о вкладе каждого автора. Н. В. Матяш – концепция и дизайн исследования, написание текста; Т. А. Павлова – анализ полученных данных, написание текста; Г. В. Поздняков – сбор и обработка материалов, написание текста.

Для цитирования: Матяш Н. В., Павлова Т. А., Поздняков Г. В. Механизмы психологической защиты и ее доминирующие стратегии в общении у старшеклассников и студентов-первокурсников // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 49–57. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-49-57>, EDN: EBYUTU
Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Mechanisms of psychological defense and its dominant communication strategies in high school students and first-year students

N. V. Matyash , T. A. Pavlova, G. V. Pozdneyakov

Bryansk State Academician I. G. Petrovskiy University, 14 Bezhitskaya St., Bryansk 241036, Russia

Natalya V. Matyash, vds-24@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7991-7257>

Tatyana A. Pavlova, t_pavlova@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0856-1422>

Georgiy V. Pozdneyakov, gpozdneyakov18@mail.ru

Abstract. The study of psychological defense mechanisms is *relevant* due to their significance in the development of personality self-regulation as well as their importance in teaching and personal development of high school students and university students. The *objective* of the study is to identify and compare the features of psychological defense and its dominant communication strategies in high school students and first-year



students. The theoretical analysis of the problem showed that it is insufficiently studied. *The research hypothesizes* that psychological defense of high school students and university students has a similar character, since they can be attributed to the same age group. The study involved high school students of comprehensive schools ($n=50$, aged 16-17, 30 of them were boys and 20 were girls) and first-year university students ($n=100$, aged 17-19, 65 of them were boys and 35 were girls) living in the city of Bryansk. To identify the most common types of psychological defense, the "Life Style Index" methodology was used (R. Plutchik, G. Kellerman, H. R. Conte); the study of psychological defense strategies was conducted using the questionnaire "Diagnosis of the dominant strategy of psychological defense in communication" (V. V. Boyko). The obtained data indicate that the manifestation of different types of psychological defense and their dominant communication strategies in the two groups of subjects has a similar character. Statistically significant differences between the indicators (according to the F-test) were not found either, which emphasizes that the subjects belong to the same psychological age – youth. Indeed, the mechanisms of regression and displacement are the center of psychological defense in high school students, and displacement is dominant in university students. The data also show that such psychological defense strategies as placidity and withdrawal (avoidance) prevail in adolescence. The research has revealed significant correlation between non-constructive defense communication strategies and immature, non-adaptive types of psychological defense in high school students and university students. The gathered data contribute to a more complete understanding of the patterns of behavior self-regulation in senior schoolchildren and first-year students. The results can be used in counseling and psychocorrective work of a psychologist, as well as in the process of teaching and personal development of high school students and university students.

Keywords: psychological defense, mechanisms of psychological defense, communication strategies of psychological defense, high school students, university students

Information on the authors' contribution. Natalya V. Matyash came up with the concept and design of the study, wrote the text; Tatyana A. Pavlova carried out the analysis of the obtained data, wrote the text; Georgy V. Pozdnyakov collected and processed the data, wrote the text.

For citation: Matyash N. V., Pavlova T. A., Pozdnyakov G. V. Mechanisms of psychological defense and its dominant communication strategies in high school students and first-year students. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 49–57 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-49-57>, EDN: EBYUTU

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

Введение

Психологическая защита является неосознаваемым психологическим механизмом, выполняющим функцию сохранения стабильности образа «Я».

Согласно общепсихологической точке зрения психологическая защита «направлена на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта» [1, с. 121], поэтому происходит ограждение сознания от отрицательных, психотравмирующих личность эмоций, что приводит к специфическому, бессознательному изменению содержания сознания [1]. Защитные механизмы могут рассматриваться как когнитивные операции, которые протекают вне сознания [2].

Проблема защитных механизмов личности была впервые поставлена и описана в классической психоаналитической концепции, но в настоящее время вышла далеко за ее рамки и раскрывается многими психологическими направлениями. Изучением этого психологического явления занимались А. Фрейд, Ф. В. Бассин, Р. М. Грановская и И. М. Никольская, Е. С. Романова и Л. Р. Гребенников, Р. Плутчик, Г. Келлерман и Х. Р. Конт [3–7], а также З. Фрейд, В. В. Бойко, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник и др.

Несмотря на давнюю историю изучения, проблема выделения защитных механизмов личности и их упорядочения, классификации далека от решения. Так, разные авторы описывают от 3 до 37 отдельных типов психологической защиты [8]. Д. С. Холмс в качестве основных характери-

стик различных психологических защит обозначает редуцию отрицательных эмоциональных состояний, искажение реальности, неосознаваемость [9, с. 272]. Предлагаются также многочисленные классификации психологических защит по различным критериям и основаниям (Ф. Перлз, Р. Плутчик, Г. Келлерман, Г. Конте, А. Фрейд и др.). Выделяются такие критерии классификации, как симптоматика защиты, соотнесение с определенными патологиями личности, период возникновения в онтогенезе, связь с базовыми эмоциональными состояниями, сложность защиты, эффективность в разрешении внутриличностного конфликта, степень зрелости психологической защиты и др. Отдельным направлением исследований является выделение стилей психологической защиты, объединяющих разные ее виды и имеющих для личности неодинаковый адаптивный потенциал [10].

Несмотря на то что проблеме психологической защиты было посвящено большое количество исследований, она не потеряла своей актуальности, так как данные психологические механизмы играют важнейшую роль в процессе саморегуляции поведения личности.

Специфическую социальную группу, изучение психологической защиты представителей которой представляется весьма важным для разных отраслей психологической науки, составляют старшеклассники и студенты. Именно в период ранней и поздней юности происходит активное становление личности, структурирование мировоззрения, радикальное изменение социальной ситуации развития [11], что несомненно приво-



дит к появлению многочисленных внутренних и внешних конфликтов и актуализирует механизмы психологической защиты.

Изучению специфики проявления психологической защиты в студенческом возрасте посвящено значительное число работ, и в большей части исследований изучается взаимосвязь психологической защиты и других психологических свойств личности студентов [12–17]. Так, в работе И. В. Пономаревой рассматривается соотношение психологической защиты и копинг-стратегий [12], в исследовании Ю. В. Гладышева показывается взаимосвязь психологической защиты и уровня субъективного контроля [13], Е. О. Слабожанина раскрывает взаимосвязь механизмов психологической защиты и акцентуаций характера [14], исследование М. Насири, Р. Донъяви и Ю. Дусту обнаруживает взаимосвязь защитных механизмов и социальной фобии и алекситимии в студенческом возрасте [15], А. Вакасом с соавт. [16] обнаружена согласованность психологической защиты с тревогой и депрессией у студентов.

Имеются также многочисленные работы, посвященные исследованию психологической защиты у студентов разных направлений подготовки – гуманитариев, психологов, педагогов-психологов, филологов, юристов, спортсменов, студентов медицинских вузов и др., – в которых показано возможное воздействие профессионального обучения на формирование и содержание механизмов психологической защиты [17]. Так, в работе И. Ю. Александрова и В. М. Уфимцевой анализируются особенности психологической защиты у студентов-спортсменов [18], В. И. Соболев рассматривает структуру психологической защиты у студентов-гуманитариев [19], И. О. Кирова изучала механизмы психологической защиты у студентов-юристов [20]. В современных исследованиях механизмов психологической защиты у студентов представлены и работы, посвященные их особенностям на разных этапах обучения. Так, в исследовании С. В. Дубровиной и А. П. Кожевиной [21] анализируются механизмы психологической защиты у студентов младших и старших курсов, в работе И. А. Курусь рассматривается применение психологической защиты студентами в начале обучения [22]. Однако эти исследования довольно малочисленны.

Психологическая защита у старших школьников исследуется менее интенсивно. В основном, как и у студентов, исследуется взаимосвязь психологической защиты и различных психологических образований [23–25]. Сравнение психологической защиты у старшеклассников и студентов проведено в работе Т. Г. Логвиновой и Н. Г. Жарких [25], в которой были обнаружены

возрастные различия во взаимосвязи психологической защиты и стратегий поведения в конфликте.

Таким образом, изучение психологической защиты в старшем школьном и студенческом возрасте ведется, однако сопоставительные исследования психологической защиты в данных возрастных группах, показывающие их сходство и отличия, практически не представлены.

Цель исследования состояла в выявлении и сравнении ведущих механизмов психологической защиты и их доминирующих стратегий в общении старшеклассников и студентов-первокурсников как представителей возрастных групп ранней и поздней юности.

В качестве *гипотезы* было принято предположение, что проявление механизмов психологической защиты у старшеклассников и студентов имеет сходный характер, поскольку и тех и других можно отнести к одной возрастной группе и незрелые механизмы психологической защиты взаимосвязаны с неконструктивными стратегиями психологической защиты в общении. В связи с этим *задачей* исследования являлось изучение механизмов психологической защиты и ее стратегий в общении старшеклассников и студентов-первокурсников, их сопоставление, а также выявление возможных взаимосвязей данных психологических феноменов.

Материалы

Участники исследования. В исследовании принимали участие учащиеся 10–11-х классов общеобразовательных школ г. Брянска в возрасте 16–17 лет ($n = 50$; $M = 16,58$; $SD = 0,498$), из них 30 юношей и 20 девушек, и студенты 1-го курса Брянского государственного аграрного университета в возрасте 17–25 лет ($n = 100$; $M = 18,96$; $SD = 1,53$), из них 65 юношей и 35 девушек.

Методики. Для измерения выраженности типов психологической защиты у старшеклассников и студентов-первокурсников применен опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х. Р. Конте в адаптации Е. С. Романовой и Л. Р. Гребенникова [6]. Эта методика позволяет выявить 8 основных видов психологической защиты, таких как отрицание, подавление, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация и реактивное образование. Кроме того, высчитывается общая напряженность психологической защиты, позволяющая определить наличие неразрешимых личностных конфликтов. Опросник включает 97 утверждений с ответами «верно / неверно», которые образуют 9 шкал. Полученные результаты обобщаются в виде профиля психологической защиты.



Для изучения стратегий психологической защиты в общении у студентов и старшеклассников использован опросник «Диагностика доминирующей стратегии психологической защиты в общении» В. В. Бойко [26]. Данная методика выявляет такие стратегии психологической защиты в общении, как миролюбие, избегание и агрессия. Опросник включает 24 утверждения с тремя вариантами ответов, каждый из которых относится к проявлению одной из стратегий психологической защиты в общении.

Методы. Первичные данные исследования обрабатывались посредством процедур матема-

тической статистики – описательной статистики, сравнительного (t -критерий Стьюдента), корреляционного (r -Pearson) методов. Все расчетные процедуры выполнялись в статистическом пакете «SPSS Statistics 21.0».

Результаты и их обсуждение

Полученные данные сравнительного анализа выраженности типов психологической защиты у старшеклассников и студентов-первокурсников свидетельствуют о наличии ее сходства у обеих групп испытуемых (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Частотное распределение параметров психологической защиты личности у старшеклассников ($n = 50$) и студентов ($n = 100$)
Frequency distribution of parameters of psychological protection of the personality of senior schoolchildren ($n = 50$) and students ($n = 100$)

Вид психологической защиты	Старшеклассники	Студенты	Различия параметров ($t_{\text{эмп}}$)
Отрицание	53.54	49.77	1.072
Подавление	46.5	46.66	0.055
Регрессия	39.71	36.86	0.765
Компенсация	48.8	45.4	0.399
Проекция	59.85	53.69	1.814
Замещение	50.3	44.61	1.495
Интеллектуализация	68	63.25	1.571
Реактивное образование	50	50.1	0.023
Общая напряженность	48	35	2.014*

Примечание / Note. * – $p < 0.05$.

Показатели среднего уровня преобладают по большинству типов защиты. Высокие показатели выраженности психологической защиты обнаруживаются у обеих групп испытуемых по таким ее видам, как интеллектуализация (старшеклассники – 68, студенты – 63,25) и проекция (59,85 и 53,69 соответственно). Если учесть, что интеллектуализация – это скорее зрелый и конструктивный тип защиты, а проекция, напротив, неконструктивный и незрелый, можно констатировать, что механизмы неосознаваемой саморегуляции в юношеском возрасте достаточно противоречивы. Сопоставление результатов двух групп испытуемых посредством t -критерия Стьюдента показало, что эмпирические значения, полученные по всем видам психологической защиты у школьников и студентов, незначимы, за исключением показателя общей напряженности всех защит ($t_{\text{кр.}} = 2,014$ при $p < 0.05$). Следовательно, структура и уровень психологической защиты у старшеклассников и студентов практически тождественны, что еще раз подчеркивает принадлежность испытуемых к одному психологическому возрасту – юношескому, несмотря на

различия в социальной ситуации развития старших школьников и студентов. Однако показатели общей напряженности психологической защиты обнаруживают, что у старшеклассников защитные механизмы актуализируются чаще и проявляются интенсивнее, что свидетельствует о значительных психологических переживаниях и конфликтности старших школьников на пороге взрослой жизни.

В результате корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи типов психологической защиты у старшеклассников и у студентов (табл. 2, 3).

Можно отметить, что центром структуры корреляционных взаимосвязей типов психологической защиты у старшеклассников являются регрессия и замещение, в то время как отрицание, компенсация и интеллектуализация не связаны значимо с другими типами психологической защиты и существуют как отдельные психологические проявления. Остановимся на корреляционных взаимосвязях, обнаруженных у механизма «замещение». Этот тип психологической защиты тесно связан у старшеклассников с механизмами подавления, регрессии и проекции

Таблица 2 / Table 2

Корреляционные взаимосвязи типов психологической защиты у старшекласников (n = 50)
Correlations of types of psychological protection in senior schoolchildren (n = 50)

Защитный механизм	В-подавление	С-регрессия	Е-проекция
D-компенсация	-0,129	0,452**	-0,118
Е-проекция	0,066	0,527**	1
F-замещение	0,452**	0,392**	0,382**
Н – реактивное образование	-0,047	0,247	0,309*

Примечание / Note. * – $p < 0.05$; ** – $p < 0.01$.

Таблица 3 / Table 3

Корреляционные взаимосвязи (r) типов психологической защиты у студентов (n = 100)
Correlations (r) of types of psychological defense among students (n = 100)

Защитные механизмы	С-регрессия
D-компенсация	0,3622**
Е-проекция	0,3701**
F-замещение	0,3572**

Примечание / Note. ** – $p < 0.01$.

(при $p < 0.01$). Следовательно, замещение в данной структуре психологических защит не имеет конструктивного характера, поскольку приводит к подавлению актуального конфликта и регрессии поведения и психической деятельности, механизм проекции также усиливает отрицательные характеристики замещения.

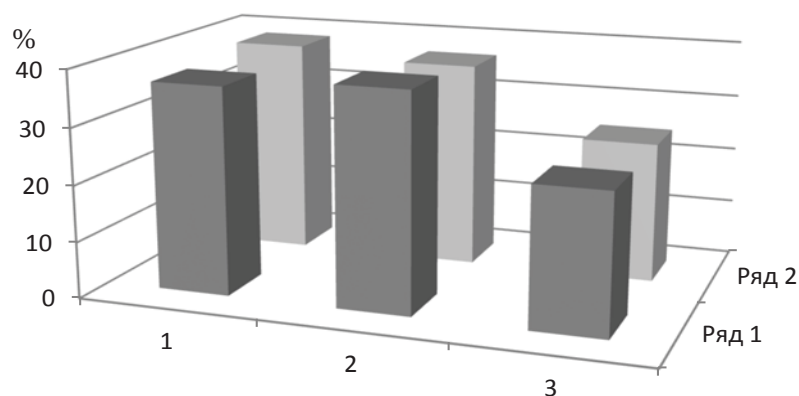
Механизм регрессии у старшекласников взаимосвязан с компенсацией, проекцией и замещением, как и у студентов, поэтому данные взаимосвязи будут рассмотрены ниже.

Наибольшее число взаимосвязей типов психологической защиты у студентов, так же как и у старшекласников, наблюдается в отношении

регрессии как защитного механизма, причем как и у старшекласников этот механизм связан с такими типами защиты, как компенсация, проекция и замещение. Таким образом, структура проявления данных неосознаваемых регуляторных образований у старшекласников и студентов имеет сходный характер. Следовательно, можно отметить, что школьники и студенты-первокурсники в качестве неосознаваемой саморегуляции переходят к примитивным формам поведения и психической деятельности. На наш взгляд, этому способствует и незрелое мировоззрение юношеского возраста в целом, поскольку данное новообразование личности находится в этом возрасте на этапе своего становления.

Совместно с регрессией у школьников и студентов актуализируются и такие типы защиты, как компенсация, проекция и замещение. Очевидно, эти защитные механизмы также могут приводить к импульсивному и агрессивному поведению, становясь основой юношеского максимализма и некритичного отношения к себе и своим поступкам.

Результаты проявления доминирующих стратегий психологической защиты в общении у старшекласников и студентов представлены на рисунке.



Выраженность доминирующих стратегий психологической защиты в общении у старшекласников и студентов: 1 – миролюбие; 2 – избегание; 3 – агрессия; ряд 1 – старшекласники; ряд 2 – студенты

Figure. The severity of the dominant strategies of psychological defense in communication among senior schoolchildren and students: 1 – peacefulness; 2 – avoidance; 3 – aggression; row 1 – high school students; row 2 – students



Представленные данные свидетельствуют, что в юношеском возрасте чаще всего проявляются такие стратегии психологической защиты, как миролюбие (старшеклассники – 36,83, студенты – 38,46) и избегание (38,5 и 36,66 соответственно), причем результаты чрезвычайно близки у обеих групп испытуемых. Агрессивные виды психологической защиты проявляются в меньшей степени (старшеклассники – 24,67, студенты – 24,87), примерно в четверти случаев. Следовательно, юноши в целом в большей степени настроены на конструктивный диалог и бесконфликтное общение.

Анализ результатов двух групп испытуемых посредством *t*-критерия Стьюдента показал, что

значимых различий между полученными результатами первой и второй групп также не оказалось ($t_{\text{эмп}}$ для миролюбия – 0.6067, избегания – 0.639, агрессии – 0.079; при $t_{\text{крит}} = 1.976$ для $p < 0.05$). Следовательно, проявление доминирующих стратегий психологической защиты в общении у старшеклассников и студентов имеет общие тенденции.

Данные корреляционного анализа свидетельствуют о наличии достоверно значимых взаимосвязей доминирующих стратегий психологической защиты в общении и типов психологической защиты у старшеклассников и студентов (табл. 4).

Таблица 4 / Table 4

Корреляционные взаимосвязи (*r*) доминирующих стратегий психологической защиты в общении и типов психологической защиты у старшеклассников (*n* = 50)
Correlations (*r*) of dominant strategies of psychological defense in communication and types of psychological defense in senior schoolchildren (*n* = 50)

Защитный механизм	Проекция	Интеллектуализация	Реактивное образование
Избегание	0,2852*	0,2366	0,3869**
Агрессия	-0,0651	-0,4658**	-0,1933

Примечание / Note. * – $p < 0.05$; ** – $p < 0.01$.

Необходимо отметить, что не было обнаружено значимых корреляций по таким типам психологической защиты, как отрицание, замещение, регрессия, подавление, и между показателями общей напряженности всех защит. Кроме того, оказалось, что не связана на значимом уровне с типами психологической защиты такая ее стратегия в общении, как миролюбие.

Полученные результаты также показывают, что избегание как стратегия защиты в общении проявляется у старшеклассников через актуализацию проекции и реактивного образования. Следовательно, неконструктивная стратегия избегания обеспечивается такими незрелыми и неконструктивными типами защиты, как проекция и реактивное образование.

Агрессия как стратегия психологической защиты имеет отрицательную корреляционную взаимосвязь с интеллектуализацией, что свидетельствует о взаимном подавлении этих психологических проявлений. Поскольку агрессию можно отнести к неконструктивным стратегиям защиты в общении, она, очевидно, не сочетается с интеллектуализацией как зрелой и конструктивной защитой.

В группе испытуемых-студентов была обнаружена корреляционная взаимосвязь только по показателям стратегии агрессии и типу защиты «замещение» ($r = 0,2815$ при $p < 0.2787$). Следовательно, агрессивная психологическая

защитная реакция у студентов носит не прямой характер, что обнаруживает функциональное сходство с механизмами избегания.

Заключение

Проведенное изучение разных видов психологической защиты и ее доминирующих стратегий в общении у старшеклассников и студентов-первокурсников показало, что их проявления у этих групп испытуемых схожи как по структуре, так и по степени выраженности и между ними не выявлено статистически значимых различий. Полученные результаты могут свидетельствовать о психологической близости данных возрастных групп по данным параметрам и подчеркивают принадлежность испытуемых к одному психологическому возрасту – юности.

Высокие показатели выраженности психологической защиты преобладают по таким ее видам, как интеллектуализация и проекция, что свидетельствует о противоречивости защитной системы личности в юношеском возрасте.

Такой механизм психологической защиты, как регрессия, взаимосвязан у старшеклассников и у студентов-первокурсников с механизмами компенсации, проекции и замещения, что свидетельствует о проявлении у юношей примитивных форм поведения и психической деятельности в угрожающей ситуации.



Корреляционные взаимосвязи доминирующих стратегий психологической защиты в общении и ее типов у старшеклассников прослеживаются по таким параметрам, как избегание – проекция, реактивное образование, агрессия – интеллектуализация (обратный характер), у студентов – агрессия – замещение. Следовательно, неконструктивные стратегии психологической защиты в общении актуализируют неконструктивные и незрелые механизмы психологической защиты и подавляют более зрелые и адаптивные механизмы неосознаваемой саморегуляции личности в юношеском возрасте.

Полученные результаты способствуют более полному пониманию закономерностей саморегуляции поведения старших школьников и студентов-первокурсников, некоторых источников их незрелости и импульсивности в психологически сложных и трудных ситуациях. В связи с этим результаты исследования могут быть использованы в консультативной и психокоррекционной работе с обучаемыми, организации психологической помощи и психологического сопровождения, индивидуальной и групповой работе с лицами юношеского возраста по нескольким направлениям включая формирование коммуникативных навыков, средств конструктивного общения и взаимодействия с людьми, развитие самосознания личности и формирование объективной картины мира.

Результаты проведенного исследования также могут быть использованы в практике обучения и воспитания старшеклассников и студентов, организации учебного и воспитательного взаимодействия в юношеском возрасте, в психологическом просвещении родителей обучающихся.

Библиографический список

1. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
2. Cramer P., Porcerelli J. Defense Mechanisms // Encyclopedia of Mental Health. 2nd ed. / ed.-in-chief H. S. Friedman. Netherlands, Elsevier Inc., 2016. P. 13–17. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00020-3>
3. Фрейд А. Эго и механизмы психологической защиты / пер. с нем. М.: Астрель АСТ; Харвест, 2008. 159 с.
4. Бассин Ф. В. Проблема «бессознательного». М.: Медицина, 1968. 468 с.
5. Никольская И. М., Грановская Г. М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2006. 252 с.
6. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи: Издательство «Талант», 1996. 144 с.
7. Plutchik R., Kellerman H., Conte H. R. A Structural Theory of Ego Defenses and Emotions // Izard C. E., ed. Emotions in Personality and Psychopathology. Emotions, Personality, and Psychotherapy. New York, Plenum Press, 1979. P. 229–257. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-2892-6_9
8. Cramer P. The Development of Defense Mechanisms. Theory, Research, and Assessment. New York: Springer-Verlag New York Inc., 1991. 338 p. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9025-1>
9. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха; пер. с англ. 2-е изд. М.: Питер, 2003. 1094 с.
10. Vaillant G. E., Bond M., Vaillant C. O. An empirically validated hierarchy of defense mechanisms // Archives of General Psychiatry. 1986. Vol. 43, iss. 8. P. 786–794. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1986.01800080072010>
11. Матяш Н. В., Павлова Т. А. Возрастная психология. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. 268 с. <https://doi.org/10.23681/578503>
12. Пономарева И. В. Защитно-совладающее поведение в подростковом и юношеском возрасте // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Аксиология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2. С. 150–157. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-150-157>
13. Гладышев Ю. В. Взаимосвязь психологических защит и уровня субъективного контроля у студенток НГУЭУ // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 2. С. 130–134.
14. Слабожанина Е. О. Взаимосвязь механизмов психологических защит и акцентуаций характера у студентов // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 73-8. С. 37–41. <https://doi.org/10.18411/lj-05-2021-302>
15. Nasiri M., Donyavi R., Dousti Y. The mediating role of defensive mechanisms in the relationship between social phobia and alexithymia in university students // Journal of Holistic Nursing and Midwifery. 2020. Vol. 30, iss. 4. P. 247–254. <https://doi.org/10.32598/jhnm.30.4.2041>
16. Waqas A., Rehman A., Malik A., Muhammad U., Khan S., Mahmood N. Association of ego defense mechanisms with academic performance, anxiety and depression in medical students: A mixed methods study // Cureus. 2015. Vol. 7, iss. 9. Article number e337. <https://doi.org/10.7759/cureus.337>
17. Кондрашихина О. А. Защитные механизмы и копинг-стратегии студентов с разным уровнем толерантности к неопределенности // Modern Science. 2021. № 3-2. С. 424–429. EDN: IHIPOE
18. Александров И. Ю., Уфимцева В. М. Особенности психологических защит и стратегий совладающего поведения у студентов-спортсменов // Физическая культура, спорт и здоровье молодежи: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (26 окт. 2018 г.) / науч. ред. К. В. Чедов. Пермь: Perm University Press, 2018. С. 6–11.



19. Соболев В. И., Попов М. Н. Структура психологической защиты у студентов-гуманитариев в условиях относительной социальной изоляции (коронавирусной пандемии) // Гуманитарные науки. 2021. № 1 (53). С. 157–165. EDN: ТТJPHO
20. Кирова И. О. Механизмы психологической защиты и копинг-стратегии у студентов-юристов с разным уровнем самооценки // Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии: материалы межвуз. конф. (с междунар. участием), г. Москва, 14–16 декабря 2018 г. / отв. ред. Л. В. Попова. М. : МПГУ, 2019. С. 288–293.
21. Дубровина С. В., Кожеева А. П. Психологические защиты студентов старших и младших курсов в период экзаменационной сессии // Философия здоровья: интегральный подход: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. И. А. Борисова, Т. А. Вороновой, А. В. Завьялова. Иркутск : ИГМУ, 2019. С. 79–86.
22. Курьес И. А. Использование психологических защит студентами в процессе переживания кризисов на первом году обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2019. № 4 (39). С. 39–44. <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2019-4-39-44>
23. Манвелян Н. Г., Мозговая Н. Н. Особенности механизмов психологической защиты старшеклассников с разным уровнем суверенности психологического пространства // Психология обучения. 2017. № 9. С. 60–71.
24. Рагузина Е. Д. Корреляты психологических защит и акцентуаций характера старшеклассников // Акмеология. 2017. № 3 (63). С. 43–46.
25. Логвинова Т. Г., Жарких Н. Г. Взаимосвязь психологических защит старшеклассников и студентов и стратегий поведения в конфликте // Образование и общество. 2020. № 5 (124). С. 115–125.
26. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. Самара : Бахрах-М, 2011. 672 с.
5. Nikol'skaya I. M., Granovskaya G. M. *Psikhologicheskaya zashchita u detey* [Psychological Protection in Children]. St. Petersburg, Rech Publ., 2006. 252 p. (in Russian).
6. Romanova E. S., Grebennikov L. R. *Mekhanizmy psikhologicheskoy zashchity: genezis, funktsionirovanie, diagnostika* [Mechanisms of Psychological Defense: Genesis, Functioning, Diagnostics]. Mytishchi, Talant Publ., 1996. 144 p. (in Russian).
7. Plutchik R., Kellerman H., Conte H. R. A Structural Theory of Ego Defenses and Emotions. In: Izard C. E., ed. *Emotions in Personality and Psychopathology. Emotions, Personality, and Psychotherapy*. New York, Plenum Press, 1979, pp. 229–257. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-2892-6_9
8. Cramer P. *The Development of Defense Mechanisms. Theory, Research, and Assessment*. New York, Springer-Verlag New York Inc., 1991. 338 p. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9025-1>
9. Korsini R. J., Auerbach A. J., eds. *Concise Encyclopedia of Psychology*. 2nd ed. New York, John Wiley & Sons, Inc., 1996. 1035 p. (Russ. ed.: Moscow, Piter Publ., 2003. 1094 p.)
10. Vaillant G. E., Bond M., Vaillant C. O. An empirically validated hierarchy of defense mechanisms. *Archives of General Psychiatry*, 1986, vol. 43, iss. 8, pp. 786–794. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1986.01800080072010>
11. Matyash N. V., Pavlova T. A. *Vozrastnaya psikhologiya* [Age Psychology]. Moscow, Berlin, Direkt-Media Publ., 2020. 268 p. (in Russian). <https://doi.org/10.23681/578503>
12. Ponomareva I. V. Defensive-coping behaviour in teenagers and adolescents. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2, pp. 150–157 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-150-157>
13. Gladyshev Yu. V. The relationship of psychological defense and level subjective control of students NSUEM. *Siberian Pedagogical Journal*, 2018, no. 2, pp. 130–134 (in Russian).
14. Slabozhanina E. O. The relationship of mechanisms of psychological defenses and character accentuations in students. *Trends in the Development of Science and Education*, 2021, no. 73-8, pp. 37–41 (in Russian). <https://doi.org/10.18411/lj-05-2021-302>
15. Nasiri M., Donyavi R., Dousti Y. The mediating role of defensive mechanisms in the relationship between social phobia and alexithymia in university students. *Journal of Holistic Nursing and Midwifery*, 2020, vol. 30, iss. 4, pp. 247–254. <https://doi.org/10.32598/jhnm.30.4.2041>
16. Waqas A., Rehman A., Malik A., Muhammad U., Khan S., Mahmood N. Association of ego defense mechanisms with academic performance, anxiety and depression in medical students: A mixed methods study. *Cureus*, 2015, vol. 7, iss. 9, article no. e337. <https://doi.org/10.7759/cureus.337>
17. Kondrashihina O. A. Protective mechanisms and coping strategies of students with different levels of tolerance to uncertainty]. *Modern Science*, 2021, no. 3-2, pp. 424–429 (in Russian). EDN: IHIPOE

References

1. Petrovskiy A. V., Yaroshevskiy M. G., total ed. *Psikhologiya: slovar'. 2-e izd., ispr. i dop.* [Psychology. Dictionary. 2nd ed.]. Moscow, Politizdat Publ., 1990. 494 p. (in Russian).
2. Cramer P., Porcerelli J. Defense Mechanisms. In: Friedman H. S., ed.-in-chief. *Encyclopedia of Mental Health*. 2nd ed. Netherlands, Elsevier Inc., 2016, pp. 13–17. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00020-3>
3. Freud A. *Das Ich und die Abwehrmechanismen Geist und Psyche*. Wien, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1936. 203 S. (Russ. ed.: Moscow, Astrel AST Publ., Harvest Publ., 2008. 159 p.).
4. Bassin F. V. *Problema «bessoznatelnogo»* [The Problem of the “Unconscious”]. Moscow, Meditsina Publ., 1968. 468 p.



18. Aleksandrov I. Yu., Ufimtseva V. M. Peculiarities of psychological protections and strategies of coping behavior of student-athletes. In: Chedov K. V., sci. ed. *Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorov'e molodezhi: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (26 okt. 2018 g.)* [Physical Culture, Sports and Youth Health. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (26 October 2018)]. Perm, Perm University Press, 2018, pp. 6–11 (in Russian).
19. Sobolev V. I., Popov M. N. The structure of psychological defense among humanities students in conditions of relative social isolation (coronavirus pandemic). *Humanities*, 2021, no. 1 (53), pp. 157–165 (in Russian). EDN: TTJPHO
20. Kirova I. O. The mechanisms of psychological protection and copying strategies in law students with different self estimation levels. In: Popova L. V., executive ed. *Psikhologo-pedagogicheskaya podgotovka budushchikh uchiteley: istoriya, metodologiya i tekhnologii: materialy mezhvuz. konf. (s mezhdunar. uchastiem), g. Moskva, 14–16 dekabrya 2018 g.* [Psychological and Pedagogical Training of Future Teachers: History, Methodology and Technologies. Materials of the interuniversity conference (with international participation), Moscow, 14–16 December 2018]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2019, pp. 288–293 (in Russian).
21. Dubrovina S. V., Kozhevina A. P. Psychological defenses of senior and junior students during the examination session. In: Borisov I. A., Voronova T. A., Zavyalov A. V., eds. *Filosofiya zdorovya: integral'nyi podkhod: mezhvuz. sb. nauch. trudov* [Philosophy of Health: An Integral Approach. Interuniversity collection of scientific papers]. Irkutsk, Irkutsk State Medical University Publ., 2019, pp. 79–86 (in Russian).
22. Kurus' I. A. The application of psychological defenses by the first-year students in the process of experiencing the crises. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2019, no. 4 (39), pp. 39–44 (in Russian). <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2019-4-39-44>
23. Manvelyan N. G., Mozgovaya N. N. Features of the psychological protection and resilience mechanisms of seniors with different levels of psychological personal space sovereignty. *Psychology of Education*, 2017, no. 9, pp. 60–71 (in Russian).
24. Raguzina E. D. Correlates of the high school students' psychological defense mechanisms and character's accentuations. *Acmeology*, 2017, no. 3 (63), pp. 43–46 (in Russian).
25. Logvinova T. G., Zharkikh N. G. The relationship between psychological defenses of high school students and strategies of behavior in conflict. *Education and Society*, 2020, no. 5 (124), pp. 115–125 (in Russian).
27. Raygorodskiy D. Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical psychodiagnostics. Methods and tests]. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2011. 672 p.

Поступила в редакцию 01.08.2022; одобрена после рецензирования 01.09.2022; принята к публикации 13.09.2022
The article was submitted 01.08.2022; approved after reviewing 01.09.2022; accepted for publication 13.09.2022



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 58–67
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 58–67
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-58-67>
EDN: BMYWMV

Научная статья
УДК 37.01

Образовательный запрос поколения Альфа

Л. Н. Данилова

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Россия, 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108

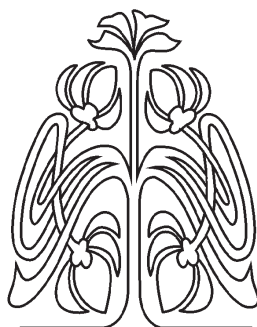
Данилова Лариса Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и истории педагогики, yar-da.l@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1272-401X>

Аннотация. Актуальность исследования объясняется потребностями современной науки и практики в понимании нынешнего поколения детей. В настоящее время распространяется мнение, что вслед за поколением Z, считавшимся современным, примерно с 2010 г. рождаются дети уже нового поколения, несколько отличающегося от него по условиям жизнедеятельности и общим характеристикам. Мы развиваем дискуссию по теме поколения Альфа, чтобы проблематизировать вопрос его образования, поскольку подавляющая часть этой когорты уже включена в систему дошкольного и начального образования. *Цель:* выявить современные вызовы в отношении системы образования, возникающие под влиянием особенностей нового поколения. В силу этого одной из задач исследования являлось определение таких психолого-педагогических особенностей Альфа. В основу методологической базы лег поколенческий подход к изучению поведения и обучения детей. В результате сделан вывод, что поколения Альфа и Z отличаются в силу большего влияния на культуру современных технологий: Альфа – первое поколение, уже с рождения живущее в цифровой среде, которое учится взаимодействовать с цифровыми устройствами в раннем возрасте (часто до развития речи). Установлено, что это условие определяет специфику детей Альфа как поколения. Теоретико-эмпирическим путем выявлено, что для него типичны креативность, любознательность, стремление к лидерству, активность и интерес к социальной повестке, а также ряд настоящих характеристик – излишняя самоуверенность, повышенная возбудимость, неприятие правил. Показано, что эти особенности и жизнь в цифровой среде объясняют запрос Альфа к образованию. Раскрыты проблемы на пути разрешения возникших вызовов (философские, материально-финансовые, кадровые, методические).

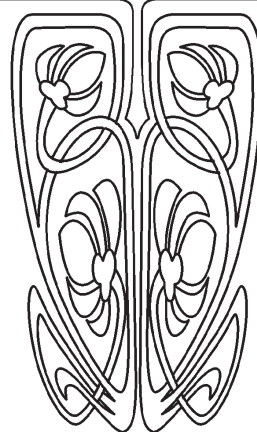
Ключевые слова: теория поколений, обучение поколения Альфа, сравнение Альфа и Z, особенности поколения Альфа, социальный заказ

Для цитирования: Данилова Л. Н. Образовательный запрос поколения Альфа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 58–67. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-58-67>, EDN: BMYWMV

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



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Article

Educational needs of the Generation Alpha

L. N. Danilova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, 108 Respublikanskaya St., Yaroslavl 150000, Russia

Larisa N. Danilova, yar-da.l@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1272-401X>

Abstract. *The relevance of the study* is determined by the needs of current science and practice in understanding the contemporary generation of children. Nowadays, they state that after Generation Z, which was considered to be contemporary, since about 2010, there have been born children of a new generation, somewhat different from Generation Z in terms of life-sustaining activity and general characteristics. The article develops a discussion on the problem of Generation Alpha in order to address the issue of its education. It is a significant question since the majority of this cohort are already included in the system of preschool and primary education. *The purpose* of the study is to identify modern challenges to the educational system that arise under the influence of the new generation's characteristics. In accordance with this, one of the objectives of the study was to determine psychological and pedagogical features of Generation Alpha. The methodological base of the research is the generational approach to the study of children's behavior and education. *The results* of the study show that Generations Alpha and Z differ due to the greater influence of modern technologies on culture: Alpha is the first generation, living in a digital environment from their birth. They learn to interact with digital devices at an early age (often before their language development). It has been revealed that this condition determines the specifics of Alpha children as a generation. By means of theoretical and empirical methods, the study has proved that the most typical features of Generation Alpha are creativity, curiosity, striving for leadership, activity and interest in the social agenda. However, a number of alarming characteristics have been singled out: excessive self-confidence, increased excitability, and the rejection of rules. The research shows that these features and life in the digital environment explain Alpha's needs in education. The results reveal some problems in connection with the solution of the arising challenges (philosophical, material and financial, personnel, and methodological).

Keywords: generation theory, Generation Alpha training, Alpha and Z comparison, Generation Alpha characteristics, social order

For citation: Danilova L. N. Educational needs of the Generation Alpha. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 58–67 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-58-67>, EDN: BMYWMV

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

Введение

Интерес к поколенческим аспектам жизнедеятельности человека постоянно возрастает. В базе РИНЦ словосочетание «теория поколений» в качестве ключевого в сентябре 2022 г. встречалась в 860 статьях, а «поколение Z» – примерно в 1200 работах. В зарубежных журналах эти словосочетания встречаются еще чаще, в одной только базе данных WOS тогда же «Generation Z» было в названии темы в более чем в 800 статьях, большинство из которых опубликовано за последние три года.

Поколение – это историческая категория, которая, появившись в древности, отличается внутренней динамикой. Если в далеком прошлом под поколением люди понимали всех современников, а позже группу людей с разницей не более чем в 30 лет (период от рождения человека до рождения его детей), то сейчас границы все больше сужаются. Определяющей является не столько биологическая, сколько социальная трактовка, и поколение рассматривается как промежуток времени примерно в 20 лет [1]. Именно в социологии было замечено, что поколения подвержены влиянию ведущих общественных событий своего времени, что одновременно придает им общие характеристики и отличает от других поколений. Почти 100 лет назад Карл Мангейм поднял вопрос о смене поколений как

биосоциальном процессе, когда старшие передают младшим опыт, обусловленный историческими событиями их эпохи [2]. Эта идея была развита социологией, и сегодня под поколениями подразумевают группы людей, живущих в один период времени, а значит, сталкивающихся с общими социокультурными явлениями и потому приобретающих схожие характеристики. Признается, что с XX в. поколения классифицируются следующим образом:

- великое поколение (1900–1928);
- молчаливое поколение (1928–1945);
- беби-бумеры (1945–1962);
- поколение X (1962–1981);
- поколение Y (1981–1995);
- поколение Z (с 1995) [1, 3].

Поскольку крупные исторические и социальные события могут не носить глобального характера, а затрагивать только развитие своей страны, то справедливо, что эта периодизация, предложенная впервые американцами, полностью совпадает с национальным контекстом. Глобальный характер событий обеспечивает общую базу периодизации, но события национального масштаба обеспечивают ей национальную специфику. Поэтому российские исследователи видят поколенческую структуру общества несколько иначе. Например, В. В. Радаев выделяет периоды, где названия говорят за себя: мобилизационное поколение (родившиеся



до 1938 г.), поколение оттепели (1938–1946), застоя (1946–1967); «реформенное» (1968–1981), миллениалы, или Y (1982–2000), поколение Z (с 2000 г.) [4, с. 17–18]. Таким образом, «поколенческий шаг» у него составляет 8–21 лет, но при этом учитывается именно отечественная специфика развития общества.

Е. Шамис и Е. Никонов ориентируются на традиционную периодизацию, акцентируя ключевые моменты отечественной истории:

- поколение GI, или Победителей (1900–1923 годы рождения), основные события, сформировавшие ценности, – две революции, коллективизация, электрификация;

- молчаливое поколение (1923–1943) – сталинские репрессии, Вторая мировая война, восстановление разрушенной страны;

- беби-бумеры (1943–1963) – оттепель, покорение космоса, холодная война;

- поколение X (1963–1983) – глобальная информированность, техническая грамотность, индивидуализм, прагматизм, равноправие полов;

- поколение Y (1983–2003) – распад СССР, теракты, компьютерные технологии и Интернет;

- поколение Z (2003–2023) – расцвет цифровых технологий, экономический кризис [5].

Нельзя не заметить, что временные рамки отдельных возрастных когорт в представлении разных авторов различаются, например Z появляется где в 1995 г. [1], где в 2000 [4] и 2003 г. [5]. Именно поколение Z вызывает наибольшие сложности с идентификацией, причем сегодня в связи с его второй границей – одни социологи утверждают, что его рождение еще продолжается [4–6], а другие сходятся во мнении, что на смену ему уже пришло новое поколение. И поскольку влияние глобализации при этом признается определяющим, то национальные особенности в данном случае в определении времени его рождения почти не важны. Так, в качестве конечного рубежа поколения Z зарубежные исследователи называют 2009 (М. Мак-Криндел [7], С. Слэйдек [8]), 2010 (агентство McKinsey [9], А. Бенчик [10]) и 2012 гг. (Д. Фейертаг [11]). Это значит, что с 2010 г. наблюдается рождение другого, следующего за Z поколения и что самым старшим его представителям сегодня уже по 12 лет, т. е. они активно включены в систему образовательных отношений.

Цифровые поколения Z и Альфа

В связи со всем перечисленным целью данной статьи является анализ образовательных потребностей этих детей и актуальной готовности образовательной системы к их удовлетворению.

В работе содержится обоснование нового поколения, его специфики, вызовов, возникающих перед учреждениями образования и педагогами под воздействием этой специфики, а также трудностей их преодоления. Содержание исследования объясняет выбор методов, основными из которых стали изучение наработок в теории поколений как направления междисциплинарного знания в России и за рубежом, продолжительное наблюдение за детьми 5–9 лет, интервьюирование, опрос среди педагогов детских садов и начальной школы, сравнение полученных в ходе эмпирической работы результатов с данными схожего тестирования за рубежом. Теоретико-методологическая база изучения представлена работами по социальной философии, социологии возрастных групп, возрастной педагогике и психологии, поколенческим подходом, культурологическим подходом, теорией групп и группового поведения, структурным анализом, принципами диалектики и структурализма.

Благодаря М. Мак-Кринделу – одному из идеологов данного феномена – новое поколение получило название «поколение Альфа». Использование первой буквы греческого алфавита предложено им по причине окончания латинского (поколения X, Y, Z) и является заявкой на дальнейшее развитие (появление поколения Бета социолог прогнозирует на 2025 г.).

Безусловно, между Альфа и Z существует сходство (в силу близости когорт и влияющих факторов). Это причина, по которой кто-то отказывается выделять Альфа в отдельное поколение. Фактором выделения обеих групп является влияние цифровых технологий на их повседневную жизнь, учебу, отдых, общение и т. д. Они являются поколениями, зависимыми от Интернета и компьютера. Однако это же влияние создает и разницу между Альфа и Z.

Отличие поколений выражается в разных способах взаимодействия людей с культурной средой [12]. Среда Альфы цифровая, характеризующаяся интеграцией умных технологий в быту ребенка, причем с раннего детства. Согласно исследованию В. Тёрка, сенсорный экран эти дети осваивают уже к двухлетнему возрасту, свободно ориентируясь в знакомых игровых приложениях и легко изучая незнакомые [13]. Особого внимания здесь заслуживает то, что Альфа – первое поколение, развивающееся подобным образом в раннем детстве, поскольку поколение Z осваивало эти технологии в более позднем детском возрасте. Поскольку современные родители сами активно пользуются современными технологиями, они и для детей практически с рождения создают соответствующую среду. Уже в 2015 г.



в ходе соответствующего опроса компании Mail.Ru [14], охватившего 5 тыс. родителей, было выявлено, что половина из них покупали цифровые игрушки, 85% разрешали детям пользоваться своими смартфонами и планшетами, а освоение детьми этих гаджетов начиналось в 1–3 года. Происходит это опытным путем и посредством наблюдения за использованием гаджетов самими родителями. Возраст, в котором дети знакомятся с подобными технологиями, очень важен для понимания особенностей накопления их опыта и способов знакомства с внешней средой. Речь идет о феномене развития, когда ребенок сталкивается с вызовом цифровой коммуникации еще до формирования у него речевых умений и это сказывается на развитии его мышления.

Мы живем в эпоху стремительной замены традиционного мира цифровым: меняются вещи, способы взаимоотношений, виды профессиональной деятельности, интересы и потребности человека. Во всем мире большинство детей Альфа столкнулось с удаленным режимом занятий в садах и школах во время карантина, связанного с ковидом; дистанционно работали и родители. В Европе тотальная информатизация и глобализация сокращают детство, посвящая ребенка в недетские вопросы от глобального потепления и веганского питания до изменения пола. Британской компанией Beano Studios установлено, что каждый пятый ребенок 5–9 лет вместе с родителями принимал участие в акциях протеста, вызванных актуальными социальными проблемами [15].

Поколение Альфа воспитывается на других игрушках, предоставленные им возможности отличаются от тех, что были у детей Z. Оно живет в период глобального усовершенствования бытовой жизни семьи, где «дисплеи заменяют детям соску, средства развлечения и образования» [7, с. 17]. С дошкольного возраста они совмещают рисование на бумаге и планшете, привыкают к родительскому чтению в ридерах, предпочитают музеи с виртуальной реальностью и интерактивом, самостоятельно находят себе мультфильмы в мультиканальном телевизоре, играют с электронными питомцами и загружают игровые приложения.

Кстати, разработчики, видя растущий спрос родителей нового поколения, предлагают многочисленные приложения, рассчитанные не только на обучение, но и на воспитание ребенка. Так, для оптимизации выработки привычки чистить зубы можно воспользоваться зубной щеткой Grush и игровым контроллером, привязанным к приложению, которое в игровой форме мотивирует малыша и начисляет награды за успехи. Есть приложения типа Vivofit Jr., которые стимули-

руют детей выполнять даже какие-то домашние обязанности, ведут учет работ и предлагают виртуальные призы. Это говорит о том, что цифровая среда, в которой живет современный ребенок с рождения до 12 лет, охватывает и семейное взаимодействие (чаты, видеозвонки бабушкам, поздравления от Деда Мороза (в ходе коммуникации с Дедом Морозом на платформе Mail.ru дети даже не различают, что его присутствие является не удаленным, а виртуальным, но отмечают разумность голосового устройства «Маруся» – гаджета, заменившего традиционную Снегурочку). Есть мнение, что дети Альфа даже предпочитают электронные игрушки живым питомцам. Надо уточнить, что это не подтверждается нашим и рядом других исследований, что, возможно, объясняется внутренними отличиями детей когорты, попадавших в конкретные выборки. Однако определенно такие игрушки вызывают их повышенный интерес. Например, как замену реальной собаке маркетологи продвигают радиоуправляемых собак, способных лаять, следовать за хозяином, вилять хвостом, кувыркаться, гонять мяч и пр., а динозавры от CogniToys даже могут отвечать на сотни вопросов ребенка, идентифицируя их по ключевым словам, и смеяться над его шутками.

Важно, что благодаря этим и другим возможностям современные родители активно создают ребенку цифровое образовательное и игровое пространство с раннего детства. Поэтому дети Альфа с рождения живут в цифровой среде. Они раньше, чем Z, учатся взаимодействовать с искусственным интеллектом, рано приобретают опыт использования электронных и цифровых средств в повседневной жизни.

Специфика поколения Альфа

По словам румынского специалиста по теории поколений Е. Бонкиш, об Альфе очень мало известно и еще меньше на эту тему написано [16]. Например, американское маркетинговое агентство Wunderman Thompson [17] для выяснения покупательских вкусов современных детей опросило около 4 тыс. маленьких жителей США и Британии в попытке уточнить их поколенческие ценности. Опрос показал, что главную ценность для современного ребенка представляет семья (71% ответов), на втором месте друзья и общение (43%). В то же время есть исследования, утверждающие, что общению с друзьями это поколение предпочитает гаджеты [18]. По данным Wunderman Thompson, только для 16% опрошенных детей ценностью является игра, для 13% – телефоны и планшеты, однако в другом опросе [19] американских Альфа 7–12



лет 58% детей назвали себя геймерами. Это же исследование определило, что более половины респондентов активно пользуются соцсетями.

Эти и другие противоречивые данные будут уточняться другими эмпирическими исследованиями в будущем. Пока же авторы, основываясь на логических заключениях и наблюдениях, обычно отмечают только несколько **характеристик поколения Альфа** – повышенную потребность в социальном признании и импульсивность [18], большое стремление к творческому самовыражению и любознательность [16], более высокие интеллектуальные способности в сравнении с предыдущими поколениями [20], стремление к лидерству [21]. Разумеется, всеми авторами отмечается технологическая грамотность детей Альфа как принципиальный признак данного поколения.

Важно, что появляются работы, в которых прогнозируются (обоснованно или не совсем) и отрицательные качества детей поколения Альфа, например меньшая общительность в сравнении с Y и Z [20] как результат большей зависимости от виртуального пространства, эгоистичность и избалованность как следствие высокой материальной обеспеченности [22]. Примечательным стал опрос турецких ученых К. Апайдин и Ф. Кайя, в результате которого эмпирическим путем выявлены положительные и отрицатель-

ные характеристики Альфа через сравнение с Z. Исследовательницы диагностировали, что дети поколения Альфа более способны к математике, но в большей степени им также присущи вспыльчивость, упрямство, жадность, склонность к нарушению правил, отсутствие потребности в поддержке окружающих, ограниченная эмпатия, проблемы коммуникации [23].

Используя данные таких исследований, мы обобщили характеристики Альфа, а для уточнения проверяли их с помощью лонгитюдного наблюдения за тремя группами детей в условиях детского сада и начальной школы. Характеристики для сравнения поколений Альфа и Z уточнялись также посредством опроса воспитателей и учителей начальных классов, имеющих достаточный опыт работы. Дополнительные данные, полученные в ходе бесед с педагогами и родителями, позволили сделать выводы о ключевых характеристиках нового поколения детей. Для наглядности эти выводы систематизированы в таблице, где последняя колонка отражает результаты нашей эмпирической работы, а первые столбцы содержат описание Альфа из отдельных зарубежных исследований. Табличная форма представления позволяет видеть соотношение конкретных характеристик, заявляемых авторами, и их верификацию на российской выборке детей до 12 лет.

Характеристики поколения Альфа в эмпирических исследованиях

Table. Generation Alpha characteristics in empirical studies

Д. Барковиц, США [24]	М. Мак-Криндел, Австралия [7]	Ч. Апайдин, Турция [23]	Российские ученые
Нежелание делиться	–	Склонность к агрессии, вспыльчивость	Повышенная возбудимость, активность, вспыльчивость
Мобильность	Самое материально обеспеченное и технологически подкованное поколение	Технологическая зависимость	Владение и использование технических устройств (зависимости не замечено)
–	Любознательность	–	Любознательность
Нарциссизм	–	Эгоцентричность	Эгоцентричность
Нелюбовь к правилам и ограничениям	–	Отвержение правил	Знание, но нарушение правил
Креативность, предприимчивость	Креативность	–	Наличие собственных идей преобразования мира, креативность, богатая фантазия
Здоровый образ жизни как ценность	Забота об окружающей среде	–	Здоровый образ жизни еще не входит в число присвоенных ценностей
Стремление преодолевать барьеры	Стремление к лидерству	Самоуверенность, отсутствие потребности в авторитетах	Лидерские качества, излишняя самоуверенность
Наличие мнения по широкому кругу социальных вопросов; либеральные взгляды	Склонность к консерватизму и социальному прагматизму	–	Наличие взгляда на социальные и политические события; широкие интересы



Как и следовало ожидать, окружение цифровыми технологиями и свободное обращение с ними в повседневной жизни подтверждается во всех исследованиях, однако в Д. Барковитц, М. Мак-Криндел [24] и другие западные авторы делают акцент на цифровизации самой среды жизни ребенка, а в турецком опросе внимание акцентируется на формировании зависимости от гаджетов. Мы не пытались определить аддикцию, поскольку ее диагностирование должно проходить с привлечением психологов, однако ни учителя, ни родители в качестве проблемы с поведением ребенка ее почти не называли (5%). В сравнении с предыдущим поколением этот процент видится весьма оптимистичным, хотя надо понимать, что детские сады и школы – это не то место, где дети имеют возможность свободного пользования телефоном или планшетом в любое время, т. е. и ответы педагогов в данном случае могут быть не совсем объективными.

Также ясно, что разными авторами замечены такие характеристики детей поколения Альфа, как креативность, лидерские устремления, самоуверенность, широкий круг интересов и мнений, что также вызывает одобрение в силу востребованности данных качеств на рынке труда. В работах разных западных авторов делается акцент на социальной грамотности и гражданской позиции современных детей, на том, что они разделяют либеральные ценности и понимают сущность ключевых обсуждаемых проблем – от парникового эффекта до прав БЛИМ и меньшинств. В силу отличия медийной повестки в России российские дети демонстрируют знание других актуальных проблем.

В то же время при сравнении результатов вызывают опасение отрицательные черты современного поколения детей. Можно согласиться с турецкими авторами [23], что для Альфа характерны повышенная возбудимость и вспыльчивость. Опасность представляет высокая доля эгоцентричных детей (47% ответов), поскольку это грозит проблемами коммуникации и социализации; объяснение эгоцентризму может крыться в повышенной опеке по отношению к детям со стороны родителей и стремлением обеспечить им материально благополучное детство (неслучайно Альфа называют самым обеспеченным поколением [7]). Тревогу вызывает такое качество современных детей, подтвержденное в разных работах, как их отношение к правилам, склонность не принимать и нарушать их, что опять же может быть обосновано благополучностью и избалованностью.

Сказанное подтверждает назревшее противоречие между актуальной необходимостью

воспитывать и обучать современных детей с помощью адекватных их поколенческим особенностям методов и средств, с одной стороны, и недостаточной готовностью образовательных учреждений и педагогов к удовлетворению запроса Альфа в силу слабого знания самой специфики данного поколения – с другой. Между тем старшим представителям поколения Альфа через 5–7 лет уже предстоит переход в систему профессионального образования, т. е. системе образования срочно требуется учиться понимать и организовывать полноценное педагогическое взаимодействие с новой возрастной когортой. Пока же педагоги предпочитают использовать более традиционные методы, которые применяли и для Z. Например, понимание ими склонности Альфа к цифровым технологиям находит отражение в применении на занятиях компьютеров, проекторов и электронной доски, реже других средств.

К. Апайдин и Ф. Кайя определили, что детям Альфа требуется более персонализированное обучение, чем их предшественникам, больше наглядности (в том числе кинестетической – для усиления активности и зрительной – по аналогии с использованием дисплея), больше групповых видов деятельности и обратной связи [23].

Но этот список можно продолжить. В соответствии с характеристиками поколения Альфа очевидно, что **перед современным образованием, прежде всего школьным, встают следующие вызовы:**

- если Z требовалась мультимодальность обучения, то для Альфа необходима уже и виртуальность;
- Альфа управляют своим познанием, т. е. им необходимы возможность выбора и большая самостоятельность;
- выплеск творческой энергии не может ограничиваться рисунками и поделками – благодаря своей фантазии дети могут производить более сложные продукты;
- в вопросах объема и глубины знаний учитель не выдерживает конкуренции с искусственным интеллектом;
- в плане содержательности, конкретности и наглядности информации учебник проигрывает в сравнении с цифровыми средствами информации, доступными детям;
- для детей, имеющих в кармане мир Интернета, информация не представляет тайны, поэтому еще больше актуализируется проблема мотивации получения и усвоения новых знаний;
- актуальность умения искать нужные знания отступает перед умением отсеивать знания ненужные;



- в условиях роста активности, самостоятельности и излишней самоуверенности детей педагогу сложно удерживать внимание и дисциплину на занятии;

- оптимизация выполнения задач с помощью цифровых технологий вызывает непонимание и критику детьми традиционных путей их выполнения;

- еще больше, чем Z, поколение Альфа ждет, что ему предоставят свободу мысли, слова и действия, и школа сталкивается с задачами не формирования, а уже развития критического мышления ребенка.

Примечательно, что все перечисленные вызовы, встающие перед образовательной системой, носят глобальный характер и касаются разных стран, но не являются институциональными, сводясь, по сути, к вопросам дидактики и методики преподавания или воспитания детей. При этом анализ перечисленных потребностей и ситуации в образовании указывает также на ряд **проблем и препятствий**, тормозящих быструю модернизацию педагогических процессов на местах. Так, использование виртуальных технологий требует дополнительных финансовых затрат на приобретение соответствующего программного и технического обеспечения. Если речь идет о создании собственной виртуальной лаборатории, например по физике и химии, требуется привлечение нескольких специалистов в сфере IT, способных участвовать в создании такого продукта [25]. Более доступно использование готовых продуктов, однако их количество ограничено. У проектировщиков содержания педагогического образования нет четкого видения потребностей современного ребенка, недостаточно и усовершенствование подготовки студентов педагогических вузов. Дополнительных финансовых вливаний требуют внедрение в учебный процесс и изучение технологий искусственного интеллекта, обеспечение компьютерной техникой каждого класса. Но главное – это дополнительное образование учителей, ведь в конечном счете в прямое взаимодействие с ребенком в классе вступает не государство и не школа, а конкретный педагог, от компетентности и мотивации которого зависит и удовлетворение образовательных потребностей конкретного ребенка. При этом не секрет, что учителя часто вынуждены повышать квалификацию за свой счет, выбирая в этом случае курсы не по актуальной потребности, а по их стоимости. Однако цифровизация в образовательных учреждениях не только затратна, она влечет за собой еще и проблемы со здоровьем (ухудшения зрения, нарушения осанки, снижение подвижности, рост риска

компьютерной зависимости и т. д.). Это прямо противоречит здоровьесберегающей философии образования, и противоречия эти также должны быть устранены в ближайшие годы.

В силу поколенческого разрыва педагогические кадры всегда примерно в равных долях представлены тремя поколениями. В наше время больше половины учителей и воспитателей относятся к поколениям X и Y, уступающим в технологической грамотности Z. Даже несмотря на общий прогресс цифровизации образования и развитие индивидуальной компьютерной компетентности педагогов в связи с COVID-19, она зачастую недостаточна для преодоления перечисленных выше вызовов. Для дидактических аспектов, таких как мотивирование, мультимодальность, организация индивидуализированного обучения и автоматизированного контроля когнитивных процессов, при взаимодействии с Альфа уже недостаточно презентации на электронной доске, чем обходится большинство школ. В детских садах цифровые технологии и вовсе пока редкость.

Одновременно требуют повышенного внимания проблемы характера и поведения юного поколения, т. е. вопросы, уже не связанные с технологиями: для педагогов актуализируются задачи развития у детей коммуникативных, лидерских и творческих способностей, критического мышления, поддержания их стремления к адекватной самостоятельности в действиях и мнениях, умения взаимодействовать с другими детьми – и все это на фоне преодоления проблемы эгоцентризма и повышенной возбудимости Альфа.

Борьба с трудностями требует финансовых вложений и перехода к цифровой дидактике через модернизацию подготовки и дополнительного образования педагогических кадров, а также модернизацию целей, задач, подходов и содержания образования. В отношении поколения Альфа цель обучения вовсе не может сводиться к передаче им системы знаний. Гаджеты под рукой с дошкольного возраста ставят под сомнение знание орфографии (его заменяет опция автонабора), арифметики (калькулятор), иностранных языков (автоперевод), географии (навигаторы) и т. д., поэтому от школы ожидается уже не транслирование классических знаний, а доступное обоснование пользы от них и необходимости владения ими в жизни человека, мотивирование ученика на поиск, освоение, а в чем-то и создание этого знания самостоятельно. Это другая философия образования, в рамках которой и работает цифровая дидактика.



Помочь в интеграции электронных средств в педагогический процесс в соответствии с запросами времени и поколения Альфа может технология эдьютейнмента. Так называемые образовательные развлечения максимально отвечают специфике дошкольного и начального школьного возраста, когда важным видом деятельности является игра. При эдьютейнменте учащиеся активнее проявляют творческое начало и вовлекаются в процесс обучения [26]. Другое средство модернизации образования в соответствии с потребностями современных детей – виртуальная реальность. Эти технологии обеспечивают интерактивный опыт ребенка со знаниями, расширяя возможности школьных учебников. Посещение достопримечательностей, путешествия и проведение экспериментов станут доступнее и интереснее. На повышение привлекательности знаний и мотивации учиться направлена и геймификация, которая удовлетворяет потребность любого ребенка в игре, а также решает задачи обеспечения самостоятельного обучения, наглядности, группового взаимодействия детей, контроля и оценивания. Таким образом, наблюдается зарождение тенденции трансформации школьного класса в цифровой (как и требует цифровая дидактика).

Заключение

Как отмечалось выше, изучение потребностей поколения Альфа очень востребовано в маркетинге, поскольку дети активно влияют на покупки своих родителей, выбирая конкретные игрушки, игры, книги, одежду, продукты, фильмы и т. д. Это объясняет крайнюю заинтересованность сферы производства товаров и предоставления услуг в понимании интересов поколения и использовании его предпочтений. Аналогичные исследования должны активно проводиться в области образования, поскольку оно должно меняться так, чтобы соответствовать особенностям детей Альфа.

Пока, однако, образовательная система демонстрирует традиционные ей неповоротливость и консерватизм, не успевая оптимально адаптироваться даже под поколение Z. Низкое соответствие системы поколенческой специфике детей Альфа наблюдается на самых разных уровнях, характеризуя соответствующие проблемы.

Так, на уровне целей образования сохраняется ориентация на накопление знаний, а не на освоение ценностей и самостоятельное овладение умениями, ориентация на абстрактную пользу и долгосрочность накопленных знаний (английский как предмет «без которого нельзя

обойтись в современном мире»), а не на тактические цели и повседневную практическую ориентацию, как того ожидают сами дети (учить английский, чтобы понимать видео и мемы в соц-сетях). Одновременно на фоне информатизации образования наблюдается его приспособление к клиповому мышлению современных детей вместо противостояния этому опасному тренду.

Это, в свою очередь, вызывает проблемы на уровне содержания образования – нет общего взгляда ни на отдельные темы, подлежащие освоению современными детьми, ни на традиционные дисциплины. Стремительное развитие технологий порождает мнение, что знания не требуют запоминания и даже изучения – их требуется лишь уметь найти в Интернете. Однако такая позиция грозит детской личности деградацией, поэтому отбор содержания в современном образовании еще больше актуализирует вопрос баланса знаний полезных и необходимых для жизни. Учитывая такие свойства детей поколения Альфа, как эгоцентризм, излишняя самоуверенность, возбудимость и др., повышенное внимание следует уделять их воспитанию, прежде всего через гуманитарные дисциплины, способствующие формированию характера, – литературу, историю, языки, обществознание, – через развитие критического мышления, навыков общения, эмпатии, сотрудничества.

На уровне методики преподавания низкая готовность образовательной системы к работе с детьми Альфа в соответствии с их поколенческими особенностями проявляется уже в извечной проблеме перегруженности педагога. Несмотря на требование ФГОС обеспечивать в педагогическом процессе индивидуальный подход к каждому ребенку, педагоги часто по-прежнему воспринимают класс или группу как единое целое и особые потребности детей учитывают мало. Альфа отличаются повышенной активностью и возбудимостью, поэтому педагоги признаются, что приходится затрачивать массу усилий на поддержание дисциплины и концентрацию внимания, что не оставляет времени на какие-то другие важные аспекты. Между тем дети, по их собственным словам, ждут, что учитель в школе будет их понимать и каким-то образом выделять, т. е. проявлять индивидуальный подход. Это самый сложный, практический уровень проблем, когда педагоги вступают в непосредственное взаимодействие с детьми и когда ожидается использование цифровых средств обучения. Только от педагогической компетентности учителя, его опыта, умения и желания работать качественно будет зависеть образование каждого конкретного ребенка и всего нового поколения в целом.



Это указывает на необходимость преодоления разрыва между ожиданиями и возможностями педагогов и детей, в том числе и разрыва в компьютерной грамотности.

Библиографический список

1. Strauss W., Howe N. *Generations*. New York : Harper Perennial, 1991. 318 p.
2. Mannheim K. Das Problem der Generationen // *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*. 1928. Jg. 7, H. 2. S. 157–185.
3. Becker H. *Dynamics of Cohort and Generations Research*. Amsterdam : Thesis Publishers, 1992. 656 p.
4. Радаев В. В. Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ // Социологические исследования (Социс). 2018. № 3. С. 15–33. <https://doi.org/10.7868/S0132162518030029>
5. Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс. М. : Synergy Book, 2020. 192 с.
6. Drugaš M. Screenagers or “Screamagers”? Current perspectives on Generation Alpha // *Psychological thought*. 2022. Vol. 15, no. 1. P. 1–11. <https://doi.org/10.37708/psyc.v15i1.732>
7. McCrindle M., Fell A. *Generation Alpha*. London : Headline Publishing Group, 2021. 352 p.
8. Sladek S., Grabinger A. *Gen Z: The first generation of the 21st Century has arrived!* Minnesota : XYZ University, 2018. 16 p.
9. Francis T., Hoefel F. ‘True Gen’: Generation Z and its implications for companies // *Consumer Packaged Goods*. 2018. Vol. 1, no. 1. P. 1–10.
10. Bencsik A., Horváth-Csikós G., Juhász T. Y and Z Generations at workplaces // *Journal of Competitiveness*. 2016. Vol. 8, no. 3. P. 90–106. <https://doi.org/0.7441/joc.2016.03.06>
11. Feiertag J., Berge Z. L. Training Generation N: how educators should approach the Net Generation // *Education+Training*. 2008. Vol. 50, no. 6. P. 457–464. <https://doi.org/10.1108/00400910810901782>
12. Woodman D. Generational change and intergenerational relationships in the context of the asset economy // *Distinktion: Journal of Social Theory*. 2022. Vol. 23, no. 1. P. 55–69. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2020.1752275>
13. Turk V. *Understanding Generation Alpha*. London : Hotwire Consulting, 2017. 21 p.
14. 69% детей начинают пользоваться гаджетами ещё в дошкольном возрасте. Hi-Tech.Mail.Ru. 2015. 18 июня. URL: <https://hi-tech.mail.ru/news/> (дата обращения: 15.09.2022)
15. The future's bright: The future's Gen Alpha. Beano Studios, 2019, Jun 20. URL: <https://beanobrain.com> (дата обращения: 15.09.2022).
16. Bonchiş E. Generation Alpha. A great challenge for parents and teachers // *Parenting from A to Z. 83 Challenging Themes for Today's Parents* / ed. G. Pânişoară. Iaşi : Polirom, 2022. P. 125–131.
17. Generation ALPHA: Preparing for the future consumer. Wunderman Thompson Commerce, 2019. 24 p. URL: <https://gertkoot.files.wordpress.com/2019/10/wtc-generation-alpha-2019.pdf> (дата обращения: 14.09.2022).
18. Jha A. K. Understanding Generation Alpha // *OSF Preprints*. 2020. June 20. P. 1–12. <https://doi.org/10.31219/osf.io/d2e8g>
19. Gen Alpha: Generation Infinite // Cassandra. 2022. July 11. URL: <https://cassandra.co/> (дата обращения: 17.09.2022)
20. Putri W. T. A., Umah R. Y. H. The improving of higher-order thinking skills as information filter for Alpha Generation // *Al-Bidayah: Jurnal Pendidikan Dasar Islam*. 2020. Vol. 12, no. 1. P. 125–138. <https://doi.org/10.14421/al-bidayah.v12i1.341>
21. Gomes Carneir C., De Velo Bezerra F., Oste G., Cremonesi G., Reis T. A., Graziano G. O. Study on the Alpha Generation and the reflections of its behavior in the organizational environment // *Quest Journals. Journal of Research in Humanities and Social Science*. 2018. Vol. 5, no. 6. P. 9–19.
22. Carter C. M. The complete guide to Generation Alpha. The children of Millennials // *Forbes*. 2016. Vol. 21. December. P. 74–76.
23. Apaydin Ç., Kaya F. An analysis of the preschool teachers' views on Alpha Generation // *European Journal of Education Studies*. 2020. Vol. 6, no. 11. P. 123–141. <https://doi.org/10.46827/ejes.v0i0.2815>
24. Barkowitz D. 13 Things to know about the Alpha Generation // *Adage*. 2016. January 28. URL: <https://adage.com/article/digitalnext/13-things-alpha-generation/302366> (дата обращения: 02.05.2022)
25. Фомичева Е. Е. Виртуальные лабораторные работы в дистанционном обучении физике // *Мир науки, культуры, образования*. 2022. № 1 (92). С. 64–69. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-192-64-69>
26. Rusman N. S., Ismail H. N., Syed Jaafar S. M. R. Demand of preschool education by Alpha generation on edutainment leisure in the city // *International Journal of Built Environment and Sustainability*. 2019. Vol. 6, no. 1-2. P. 121–128. <https://doi.org/10.11113/ijbes.v6.n1-2.391>

References

1. Strauss W., Howe N. *Generations*. New York, Harper Perennial, 1991. 318 p.
2. Mannheim K. Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 1928, jg. 7, h. 2, S. 157–185 (in German).
3. Becker H. *Dynamics of Cohort and Generations Research*. Amsterdam, Thesis Publishers, 1992. 656 p.
4. Radaev V. V. Millennials compared to previous generations: an empirical analysis. *Sociological Studies (Socis)*, 2018, no. 3, pp. 15–33. <https://doi.org/10.7868/S0132162518030029>
5. Shamis E., Nikonov E. *Teoriya pokoleniy. Neobyknovenniy Iks* [The Theory of Generations. The Extraordinary X]. Moscow, Synergy Book Publ., 2020. 192 p.



6. Drugaş M. Screenagers or «Screamagers»? Current perspectives on Generation Alpha. *Psychological Thought*, 2022, vol. 15, no. 1, pp. 1–11. <https://doi:10.37708/psyc.v15i1.732>
7. McCrindle M., Fell A. *Generation Alpha*. London, Headline Publishing Group, 2021. 352 p.
8. Sladek S., Grabinger A. *Gen Z: The first generation of the 21st Century has arrived!* Minnesota, XYZ University, 2018. 16 p.
9. Francis T., Hoefel F. 'True Gen': Generation Z and its implications for companies. *Consumer Packaged Goods*, 2018, vol. 1, no. 1, pp. 1–10.
10. Bencsik A., Horváth-Csikós G., Juhász T. Y and Z Generations at workplaces. *Journal of Competitiveness*, 2016, vol. 8, no. 3, pp. 90–106. <https://doi: 10.7441/joc.2016.03.06>
11. Feiertag J., Berge Z. L. Training Generation N: how educators should approach the Net Generation. *Education+Training*, 2008, vol. 50, no. 6, pp. 457–464. <https://doi.org/10.1108/00400910810901782>
12. Woodman D. Generational change and intergenerational relationships in the context of the asset economy. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 2022, vol. 23, no. 1, pp. 55–69. <https://doi:10.1080/1600910X.2020.1752275>
13. Turk V. *Understanding Generation Alpha*. London, Hotwire Consulting, 2017. 21 p.
14. 69% of children start using gadgets at preschool age. Available at: <https://hi-tech.mail.ru/news/> (accessed 15 September 2022) (in Russian).
15. *The future's bright: The future's Gen Alpha*. Beano Studios, 2019, Jun 20. Available at: <https://beanobrain.com> (accessed 15 September 2022).
16. Bonchiş E. Generation Alpha. A great challenge for parents and teachers. In: Pânişoară G., ed. *Parenting from A to Z. 83 Challenging Themes for Today's Parents*. Iaşi, Polirom, 2022, pp. 125–131.
17. *Generation ALPHA: Preparing for the future consumer*. Wunderman Thompson Commerce, 2019. 24 p. Available at: <https://gertkoot.files.wordpress.com/2019/10/wtc-generation-alpha-2019.pdf> (accessed 14 September 2022).
18. Jha A. K. Understanding Generation Alpha. *OSF Preprints*, 2020, June 20, pp. 1–12. <https://doi:10.31219/osf.io/d2e8g>
19. *Gen Alpha: Generation Infinite*. Cassandra, 2022, July 11. Available at: <https://cassandra.co/> (accessed 17 September 2022).
20. Putri W. T. A., Umah R. Y. H. The improving of higher-order thinking skills as information filter for Alpha Generation. *Al-Bidayah: Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, 2020, vol. 12, no. 1, pp. 125–138. <https://doi.org/10.14421/al-bidayah.v12i1.341>
21. Gomes Carneir C., De Velo Bezerra F., Oste G., Cremonesi G., Reis T. A., Graziano G. O. Study on the Alpha Generation and the reflections of its behavior in the organizational environment. *Quest Journals. Journal of Research in Humanities and Social Science*, 2018, vol. 5, no. 6, pp. 9–19.
22. Carter C. M. The complete guide to Generation Alpha. The children of Millennials. *Forbes*, 2016, vol. 21, December, pp. 74–76.
23. Apaydin Ç., Kaya F. An analysis of the preschool teachers' views on Alpha Generation. *European Journal of Education Studies*, 2020, vol. 6, no. 11, pp. 123–141. <https://doi.org/10.46827/ejes.v0i0.2815>
24. Barkowitz D. 13 Things to know about the Alpha Generation. *Adage*, 2016, January 28. Available at: <https://adage.com/article/digitalnext/13-things-alpha-generation/302366> (accessed 02 May 2022).
25. Fomicheva E. E. Virtual laboratory classes in distance learning physics. *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*, 2022, no. 1 (92), pp. 64–69 (in Russian). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-192-64-69>
26. Rusman N. S., Ismail H. N., Syed Jaafar S. M. R. Demand of preschool education by Alpha generation on edutainment leisure in the city. *International Journal of Built Environment and Sustainability*, 2019, vol. 6, no. 1-2, pp. 121–128. <https://doi.org/10.11113/ijbes.v6.n1-2.391>

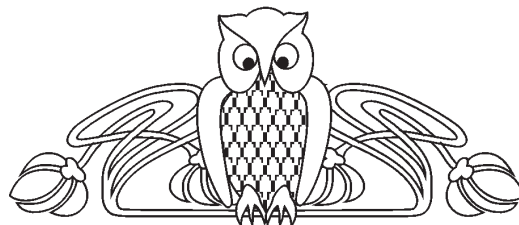
Поступила в редакцию 27.09.2022; одобрена после рецензирования 01.11.2022; принята к публикации 15.12.2022
 The article was submitted 27.09.2022; approved after reviewing 01.11.2022; accepted for publication 15.12.2022



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 68–76
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 68–76
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-68-76>, EDN: ASKJNU

Научная статья
УДК 37.013

Включенность подростков в поиск поведенческих паттернов для гармоничного взаимодействия с окружающим миром как фактор духовного развития личности



Л. Н. Давыдова , Л. А. Сатарова

Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, Россия, 414042, г. Астрахань, ул. Татищева, д. 20 А

Давыдова Людмила Николаевна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования, lugena2003@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3196-8351>, Researcher ID: C-7492-2016

Сатарова Лариса Алексеевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры коррекционной педагогики, satarova1949@gmail.com

Аннотация. *Актуальность* исследования определяется необходимостью решения научно-педагогической проблемы, связанной с изучением духовности, формирования на ее основе поведения подростков путем включения их в процесс овладения поведенческими паттернами. Обоснован замысел исследования, который состоит в понимании механизмов работы высших законов бытия, когда не только понимание, но и выстраивание жизни в соответствии с ними и законами добра приводит к осознанию того, что задуманное осуществляется естественным путем и это свидетельствует о гармоничном взаимодействии с окружающим миром. Отмечено, что духовность и нравственность не тождественны, но схожесть их определяется направленностью на формирование и регуляцию отношений с окружающим миром «изнутри». *Цель:* определение педагогических средств, способствующих активизации развития у подростков сознания, основанного на духовности. *Гипотеза:* если подвести подростков к пониманию основ организующей силы законов мироздания, вооружить их соответствующими поведенческими паттернами, то в результате накопленного опыта они смогут гармонично взаимодействовать с окружающим миром, достигая при этом максимальных успехов в повседневной жизни. *Выборка:* школьники-подростки (N = 52) в возрасте 14–15 лет (г. Астрахань). *Методики:* методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич), методика «Незаконченное предложение», уточняющая беседа, направленная на выявление особенностей понимания духовно-нравственных ценностей подростков и их отношений с окружающим миром. *Результаты:* на основании качественных изменений, произошедших в результате педагогического эксперимента, подтверждены значимость включенности подростков в поиск поведенческих паттернов для гармоничного взаимодействия с окружающим миром и его необходимость как фактора духовного развития личности. *Вывод:* использование тренинга «Искусство социального общения» способствовало активизации включенности подростков в поиск поведенческих паттернов для гармоничного взаимодействия с окружающим миром.

Ключевые слова: духовное развитие, духовность, нравственность, искусство социального поведения, смыслозначимые ориентиры поведения, поведенческие паттерны

Информация о вкладе каждого автора. Оба автора сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Давыдова Л. Н., Сатарова Л. А. Включенность подростков в поиск поведенческих паттернов для гармоничного взаимодействия с окружающим миром как фактор духовного развития личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 68–76. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-68-76>, EDN: ASKJNU

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

Article

Involvement of adolescents in the search for behavioural patterns for harmonious interaction with the surrounding world as a factor of an individual's spiritual development

L. N. Davydova , L. A. Satarova

Tatishchev Astrakhan State University, 20 A Tatishchev St., Astrakhan 414042, Russia

Lyudmila N. Davydova, lugena2003@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3196-8351>, Researcher ID: C-7492-2016

Larisa A. Satarova, satarova1949@gmail.com

© Давыдова Л. Н., Сатарова Л. А., 2023



Abstract. The research is relevant due to the solution of the scientific and pedagogical problem which is connected with the study of spirituality and the development of an adolescent's behaviour on its basis. The problem is solved by involving teenagers in mastering behavioural patterns. The article substantiates the conception the study. It consists in understanding the mechanisms of the higher laws of being. In this case not only understanding, but also building one's life in accordance with these laws and the laws of goodness, leads to the realization of the following idea: the planned things are carried out naturally, which indicates harmonious interaction with the surrounding world. It is noted that spirituality and morality are not identical, but their similarity is determined by the focus on the development and regulation of the relations with the surrounding world "from within". The *purpose* of the study is to identify pedagogical tools that contribute to the activated development of adolescents' consciousness based on spirituality. The research *hypothesizes* that if we bring teenagers to understanding the fundamentals of the organizing power peculiar to the laws of the universe, and if we equip them with appropriate behavioural patterns, then, as a result of the accumulated experience, teenagers will be able to interact harmoniously with the outside world and to achieve maximum success in everyday life. The *sample* of the research included teenage schoolchildren (N = 52) (Astrakhan) aged 14–15. The research methods comprise the methodology of 'Value orientations' (by M. Rokich), the 'Unfinished Sentence' technique, and a clarifying conversation aimed at finding out the peculiarities of understanding spiritual and moral values by adolescents and at identifying their relationships with the surrounding world. *Results.* On the basis of qualitative changes in the results of the pedagogical experiment, the study proves the significance of involving adolescents in the search for behavioural patterns of harmonious interaction with the outside world. The results also confirm the necessity of such search as a factor of the individual's spiritual development. *Conclusions.* The study concludes that the use of the training sessions 'The Art of Social Communication' has contributed to the activated involvement of adolescents in the search for behavioural patterns for harmonious interaction with the surrounding world.

Keywords: spiritual development, spirituality, morality, the art of social behaviour, meaningful guidelines of behaviour, behavioural patterns

Information on the authors' contribution. Both authors contributed equally. The authors declare no conflicts of interest.

For citation: Davydova L. N., Satarova L. A. Involvement of adolescents in the search for behavioural patterns for harmonious interaction with the surrounding world as a factor of an individual's spiritual development. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 68–76 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-68-76>, EDN: ASKJNU This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

В настоящее время приобретают особое значение духовные знания, касающиеся фундаментальных основ мироздания как неотъемлемой части сокровищ, накопленных человечеством. Они дошли до наших дней благодаря древним учениям и получили современное научное толкование. Однако для педагогической практики этот тезис требуют незамедлительного осмысления.

Во-первых, это связано с тем, что мудрость мира и успеха в жизни является величайшей тайной. Она открывается тем, кто способен ее постичь, поэтому необходимо как можно раньше привести человека к состоянию, когда он готов принять эти знания, готов понимать и действовать.

Во-вторых, когда современное общество ощущает грядущее изменение структуры мирового порядка, правил и принципов мироустройства, когда в существующем мире нарастает нестабильность, ведущая к разрушению традиционных ценностей, игнорированию основных прав и свобод человека, появляется необходимость формировать у молодежи, в том числе подростков, поведение, основанное на духовности.

В-третьих, в настоящее время замечается, что духовная ориентация подрастающего поколения ослабевает, а в некоторых случаях и вообще утрачивается. Это, в частности, относится к подросткам, которые проявляют духовную незрелость, поскольку еще неустойчивы в «фарватере» современной жизни.

Выявленное противоречие между необходимостью духовного развития личности подростков и ослаблением их духовной ориентации позволило определить *проблему* исследования, которая заключается в вопросе, какие педагогические средства, приемы и условия активизируют духовное развитие подростков. На наш взгляд, один из вариантов разрешения данной проблемы может рассматриваться посредством включенности подростков в поиск поведенческих паттернов, позволяющих им гармонично взаимодействовать с окружающим миром. Если еще совсем недавно духовно развитая личность отождествлялась лишь с потреблением продуктов духовной культуры, что в основном сводилось к эстетическому чувству, то сегодня духовное развитие связано с осознанием законов мироздания, сопряжено с осмыслением своих возможностей, жизненного предназначения, со стремлением к постоянному нравственному совершенствованию.

Следует подчеркнуть, что искаженное представление о духовности чревато проявлениями ее противоположности – бездуховности, т. е. противопоставления человека природе или другому человеку, утверждения того, что разъединяет, разрушает, приводит к идеологической и религиозной нетерпимости, лицемерию, лжи и насилию. Замечено также, что приобретение даже большого объема знаний не дает духовного опыта, если подросток лишен возможности на уровне чувств осознать свою взаимосвязь с человечеством, со всей вселенной, понять сложную структуру



мироздания. Это происходит, когда холодная бессердечная жизнь как следствие поглощения постоянно увеличивающегося потока информации уводит представителей подрастающего поколения в мир гаджетов, в компьютерные игры, сюжет которых построен на разрушении или агрессии, где единственной детерминантой является победа, когда сухой рационализм не позволяет развивать способность к нравственной оценке происходящего и рефлексии своих поступков.

Отметим, что понятия «духовность» и «нравственность» не идентичны, хотя и очень схожи по значению дефиниции. Духовность является ядром «человеческого» в человеке. Схожесть этих понятий определяется направленностью на формирование и регуляцию отношений с окружающим миром «изнутри». Различия просматриваются в том, что нравственность выступает механизмом реализации духовности в отношениях с окружающим миром и может служить показателем духовного развития личности [1, с. 18]. В связи с этим результатом нравственного воспитания могут считаться сформированные качества личности, которые рассматриваются как сплав и единство сознания, чувств, навыков и привычек поведения [2, с. 30]. При этом следует учитывать, что если в результате нравственного воспитания целенаправленно формируются определенные качества личности, необходимо, чтобы воспитание способствовало развитию у обучающихся норм поведения, выработке практических умений и навыков [3, с. 340]. Следует добавить также, что психологи подчеркивают взаимное влияние сформированных качеств личности и ее отношений с окружающим миром и другими людьми.

Если принимать во внимание вышесказанное, возникает вопрос, нельзя ли найти педагогические средства, способствующие развитию сознания, основанного на духовности у подростков, и если исходить из того, что образование представляет собой целенаправленный процесс воспитания, обучения и развития человека в интересах самой личности, общества и государства, то можно ли в реальности усилить в связи с этим воспитательную составляющую. Предпосылки к ответу находятся в государственных документах, в которых раскрываются принципы и пути воспитания духовно-нравственной личности обучающихся на основе формирования нравственных ценностей, духовных ориентиров и убеждений, а также подчеркивается особая роль сохранения российской самобытности, культуры, духовно-нравственных ценностей и патриотического воспитания граждан, способствующих дальнейшему развитию демократического устройства России [4, 5].

В русле теоретического исследования нами изучался вопрос, из каких источников черпаются представления о духовности. Следует напомнить, что словари трактуют понятие «духовность» в контексте интересов и потребностей человека: 1) как индивидуальную выраженность в системе мотивов личности двух ее фундаментальных потребностей; 2) как идеальную потребность познания; 3) как социальную потребность жить и действовать «для других» либо в связи с духовно-практической деятельностью [6, с. 157; 7, с. 204]. Следовательно, духовность рассматривается как результат процесса гармонического развития духовных способностей человека, основанных на его природных потребностях. Полагаем, что это усиливает актуальность обсуждаемой проблемы.

Далее обозначим, что из философских систем, учений религиозных реформаторов, трудов духовных подвижников, произведений великих деятелей науки и культуры получаем некоторое представление о духе и духовности. Например, можно напомнить имена тех, чья жизнь, творческий путь, научные достижения осуществлялись во благо и во имя человечества, формируя тем самым новое космическое мышление: В. И. Вернадский создал концепцию о ноосфере планеты как сферы Разума, А. Л. Чижевский искал космические причины в основе происходящих на Земле процессов и явлений, К. Э. Циолковский считал космос одухотворенным, В. М. Бехтерев – что мозговой процесс и духовное вместе представляют собой проявление одного из видов единой мировой энергии и др. [8].

Заботой духовных подвижников, религиозных реформаторов, великих деятелей науки и культуры всегда был поиск основополагающих истин, касающихся времени, пространства и причинности, ведущих людей к духовному просветлению, а значит, достижению человеком эффективности жизни, реализации себя [9].

Нельзя не вспомнить, что над вопросами энергетической целостности мироздания работали русские философы Н. А. Бердяев, П. А. Флоренский, И. А. Ильин, В. С. Соловьев и др. Именно они, будучи проводниками духовного совершенства человечества, связывали воедино сознание человека и его дух, судьбу человечества с процессами космической эволюции.

М. Ю. Грыжанкова придает особое значение поиску ценностно-смысловых идей духовного наследия Святой Руси, глубинный потенциал которых мог бы выступать не только как источник осмысления парадигмы духовного воспитания современного поколения, но и в качестве основания для определения культурно-образователь-



ных форм организации воспитательного процесса и педагогических средств его реализации [10].

Следует отметить также, что проблемы духовности занимали центральное место в учении «Живая этика». В свете данного учения духовность рассматривается как свойство высокоразвитого сознания, воспринимающего и проводящего через себя явления духа. Под понятием «дух» мыслится изначальный первоэлемент, являющийся вечным, творящим, жизненным началом, представленным во всех формах мироздания – от микрочастиц до гигантских космических объектов. «Живая этика» рассматривала природные и энергетические явления с анимистической позиции, т. е. обретая знания, способность видеть, соблюдая Великие законы Космоса, человек начинает влиять на ход и качество эволюции.

Таким образом, осмысление духовности приводит к пониманию того, что ее сущность выступает в разных ипостасях – в качестве законов, предопределяющих основы развития человека и общества в целом, фундаментальной основы миропонимания, свойства сознания и как многомерное явление, присущее различным аспектам существования. В социальной сфере духовность выражается в бескорыстной деятельности на благо человечества – в морали проявляется в нравственных качествах, в религии в осуществлении высших божественных принципов, в науке в стремлении к истине, в искусстве в гармонии и красоте. Важно понимание того, что подлинная духовность проявляется в повседневной деятельности человека – его мыслях, словах и поступках, – в отличие от проявлений, создающих иллюзию духовной жизни, т. е. обрядов, ритуалов, театрализованных культовых действий, сакральной атрибутики и символики.

Известно, что на развитие личности и связанные с ним процессы оказывает влияние ее ценностная ориентация, значимость которой выявили не только отечественные, но и зарубежные ученые.

При изучении ценностной ориентации обучающихся Т. В. Еременко и Н. В. Мартишина выявили типичные установки для поведения и зоны этической напряженности в условиях информационной среды. Установлены их взаимосвязь и влияние на формирование традиционной ценностной ориентации, играющей значительную роль в становлении мировоззрения развивающейся личности [11].

Обзор зарубежной литературы позволил выявить, что путем сравнительного анализа было проведено международное исследование по изучению научных работ в области формирова-

ния социальных ценностей и качеств личности у подрастающего поколения в разных странах.

Так, С. Аль-Маджали и К. Аль-Хаальди пришли к выводу, что в большинстве научных работ внимание акцентировалось на необходимости развития у молодого поколения XXI в. таких ценностей, как толерантность, уважение и открытость [12]. Н. Лекес и соавторы обнаружили приоритезацию внутренних ценностей личности, включающих саморазвитие и вклад в общество, которые приводят к большей удовлетворенности жизнью и общему благополучию представителей молодежи [13]. К.-К. Лину принадлежит утверждение, что если у человека развито чувство благодарности, это помогает ему противодействовать депрессии в сложных жизненных ситуациях [14]. К. Томас и С. Золкоски обратили внимание на важность развития у обучающейся молодежи способности когнитивно переоценивать события и эмоционально обрабатывать получаемую информацию [15]. К. Пэррисис и соавторы в свою очередь считают, что учителя могут прививать эмоциональные ценности своим ученикам [16]. Содержание и структура базовых человеческих ценностей в разных странах рассматриваются в фундаментальной работе С. Х. Шварца [17]. Примечательно, что в своем исследовании Л. Сагив и С. Х. Шварц указывают на зависимость человеческих ценностей от социальных условий и норм национальной культуры [18]. Изыскания исследователей позволяют сделать вывод, что приоритетные социальные ценности и качества личности базируются на морально-нравственной основе и им придается особое значение в процессе образования подрастающего поколения.

Результаты проведенного теоретического исследования и собственный опыт педагогической деятельности подтверждают, что духовное воспитание начинается с раннего детства, продолжается в школьные годы. В период становления личности подростка предпринимаются попытки пробудить в нем потребность поступать в соответствии с высшими этическими идеалами, творить добро и красоту на общее благо. Но далеко не всегда можно видеть подобную ситуацию и, к сожалению, чаще у подрастающего поколения наблюдается духовная скудность.

Напомним, что в ФГОС ООО отмечается, что осуществление воспитательного процесса должно представлять собой целостный комплекс мер, реализуемых на уроках, во время внеурочных мероприятий, а также за счет вовлечения детей во внешкольную деятельность [19].

Целью исследования, представленного в статье, было определение педагогических



средств и приемов, способствующих активизации развития у подростков сознания, основанного на духовности.

Гипотеза исследования состояла в том, что если подвести подростков к пониманию основ организующей силы законов мироздания, вооружить их соответствующими поведенческими паттернами, они смогут в результате накопленного опыта гармонично взаимодействовать с окружающим миром, достигая при этом максимальных успехов в повседневной жизни.

Материалы

Участники. Исследование выполнено на базе Астраханского областного центра развития творчества. Выборка исследования представлена подростками в возрасте 14–15 лет ($N = 52$) – учащимися общеобразовательных школ г. Астрахани.

Методики. Были применены методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) [20], методика «Незаконченное предложение» [21], уточняющая беседа, направленная на выявление особенностей понимания духовно- нравственных ценностей подростков и их отношений с окружающим миром и включающая следующие (и другие) вопросы:

1. Какие существуют духовные ценности?
2. Почему радость называют особой мудростью?
3. Как ты понимаешь слова: «Можно изменить отношение и манеру поведения, но нельзя вернуть обратно сказанное слово»?
4. Почему нельзя использовать в речи бранные слова?
5. Где хранится мудрость всех времен и народов?
6. При каких условиях постигаются общечеловеческие истины?
7. Есть ли самый короткий путь в будущее?

Процедура. Педагогический эксперимент осуществлялся в два этапа. *Цель первого, констатирующего этапа* эксперимента состояла в выявлении у испытуемых знаний о духовности и их взаимодействия с окружающим миром. При этом ставилась задача изучить особенности отношения подростков к окружающему миру и представления о духовных ценностях.

Цель второго, формирующего этапа состояла в том, чтобы активизировать включение подростков в освоение соответствующих поведенческих паттернов, способствующих достижению гармоничного взаимодействия с окружающим миром. На этом этапе ставилась задача сформировать у подростков осознанное понимание

того, что существуют духовные знания, для практического освоения которых необходимо включиться в поиск соответствующих поведенческих паттернов и процесс овладения ими.

Результаты и их обсуждение

Качественный анализ эмпирических результатов исследования показал следующее. В современной жизни – в век сплошной компьютеризации – отношения подростков с окружающими сложны и неоднозначны. В основном подростки придерживаются традиционных ценностей, которые нацелены в будущее. В большинстве случаев будущее подростки связывают с личным успехом, удовольствиями, отдыхом, развлечениями, однако при этом мало кто знает, как эти цели достигаются.

Установлено, что для испытуемых подростков значимы такие качества личности, как внимательность, уважительность, умение понять другого, доброта. Заметим, что эти качества они хотят видеть и во взрослых – педагогах, родителях, окружающих. Выявлено, что подростки отдают предпочтение и ценят взаимопомощь, взаимопонимание, товарищество.

К сожалению, стоит подчеркнуть, что респонденты оказались далеки от владения искусством мышления. В виртуальном пространстве они легко общаются на упрощенном языке, используя сленг («классно», «прикольно», «гонишь», «косяк», «прикинь»), и испытывают затруднения при выражении мысли, собственной позиции в процессе непосредственного личного общения со сверстниками и взрослыми.

Далее, руководствуясь логикой исследования, мы разработали систему конкретных действий и образцов поведения (паттернов), направленных на повышение осознания качеств личности, включающих:

- усвоение фундаментальных основ миропонимания;
- работу над собой (в том числе избавление от навязчивых привычек – злоупотребления в использовании смартфона / гаджета, обращения в речи к бранным словам и выражениям, неэкологичного поведения по отношению к окружающей среде, раздражительности, переход на крик, пустословия);
- знакомство с лучшими творениями отечественного и зарубежного искусства и достижениями науки;
- принятие принципов мирного сосуществования всех народов на основе доброжелательства и взаимоуважения через осознание единства всего человечества;



- принятие на себя ответственности за сохранность и защиту культурных творений человека (в первую очередь памятников воинам-освободителям, воинам-защитникам);

- проявление себя в детском творчестве;

- взаимодействие с людьми на основе стремления к общему благу (разрешение любых споров мирным путем и в духе уважения человеческого достоинства).

С целью глубокого проникновения в сущность этических основ мироздания и законов духовности в ходе формирующего эксперимента использовался тренинг «Искусство социального поведения». До осознанного понимания подростками доводилась мысль, суть которой в следующем: чтобы вести себя правильно с другими людьми, необходимо мыслить здраво и иметь ясные, добрые намерения.

При определении замысла тренинга мы исходили из того, что поведение не только влияет на внешние проявления качества жизни, способные делать людей счастливее и лучше во всех отношениях, но и касается внутренней сути жизни. Подростков приобщали к тому, что цель социального поведения – отдавать и получать, извлекая взаимную пользу. Нравственная мораль такова, что когда люди встречаются, чтобы отдать свое самое лучшее другому, то обе стороны получают максимум. Если, наоборот, встречаются, не желая отдавать, то в итоге каждый «закрывает дверь», не получая в отношениях ничего позитивного, кроме разочарования, вызывающего напряжение с обеих сторон.

Исходя из того что духовность как свойство высокоразвитого сознания выступает в качестве законов, предопределяющих основы развития человека и общества в целом, для достижения поставленных целей школьники-подростки были включены в осмысление духовности, подводились к пониманию ее многомерности, проявлению в различных аспектах жизнедеятельности, например в социальной сфере в качестве бескорыстной деятельности на благо человечества в морали, нравственных качествах, в искусстве – в стремлении к гармонии и красоте.

Для практического освоения сущности духовности, культивирования духовных аспектов существования подростки были включены в поиск паттернов поведения в повседневной деятельности, поскольку духовность проявляется в мыслях, словах и поступках. В этом случае смыслозначимые образцы поведения выступали детерминантами духовного развития личности.

Смыслозначимые ориентиры поведения осваивались подростками в ходе исполнения театрализованных этюдов. Каждому предлагалось

подумать над тем, что можно «отдать» при встрече – конкретный подарок, например красивую вещь, теплые слова приветствия, симпатию, похвалу, восхищение, дружеский совет или хорошие новости. Просто сказать «привет» недостаточно для того, чтобы вызвать волну любви и радости. Искусство социального поведения в русле духовного совершенствования требует, чтобы первый момент общения содержал в себе нечто ценное для сердечной встречи. Если же благородное желание заменить, например, язвительным замечанием, возникает нездоровое чувство раздражения, агрессии, дисгармонии, вспыхивает ненависть.

В ходе подготовки и во время демонстрации театрализованных этюдов, постигая культуру мышления и поведения, подростки заботились об утончении чувственного восприятия, а чувство знания – о проявлении интуиции. После формирующего этапа эксперимента проводилась рефлексия и ребята с удовольствием, не боясь, делились впечатлениями. Так, научившись искать добро в своем сердце, они с удивлением вдруг обнаруживали, что задуманное осуществляется естественно, без усилий. Они принимали и то, что, совершив действие, необходимо смириться с его последствиями. К ним, как ни странно, пришло понимание, что жизнь такова, какой мы хотим ее видеть – либо страдания, либо радость.

Значимо, что в результате каждый испытуемый по-своему усваивал непростую формулу, в которой духовность складывается из ряда человеческих качеств – любви к ближнему и всему миру, заботы об общем благе, стремления к прекрасному, человечности, сострадания, великодушия, бескорыстия, дружелюбия, – и пропустив через свой опыт, принимал ее в качестве поведенческого паттерна.

Следует подчеркнуть, что особенности духовного воспитания заключаются в том, что его результаты сложно зафиксировать и тем более вычислить математическим путем. Даже специально разработанные методики не гарантируют объективной точности при определении уровня развития духовности, поскольку, с одной стороны, речь идет о динамичном процессе, не прекращающемся на протяжении всей жизни, а с другой – осознание может прийти в один момент как озарение. Соответственно, судить о результатах можно только в реальный момент времени. В связи с этим для нас более значимыми являлись качественные изменения, которые проявлялись у подростков, участвующих в педагогическом эксперименте.

По завершении тренинга участникам эксперимента было предложено анонимно в письменной форме ответить на ряд вопросов, каса-



ющихся духовного развития личности. Ответы с согласия участников были представлены на всеобщее обозрение и оформлены в виде таблицы из двух колонок (таблица). Для этого имеющиеся высказывания относительно какого-либо понятия вырезались из опросника и вклеивались

в одну из двух колонок таблицы: «Мы думали, что...» или «Оказалось, что...». Это создавало атмосферу не только доброжелательности, плодотворной работы, но и радости от неожиданных открытий, удовлетворения результатами своей деятельности.

Выраженность характеристик духовного мира личности в суждениях подростков
Table. Manifestation of the spiritual characteristics of the personality in the adolescents' judgments

Мы думали, что ...	Оказалось, что...
Духовное развитие – путь лишений, безнадежное дело!	Жизнь такова, какой мы хотим, чтоб она была, – радость или проблемы, которые мы сами создаем.
Духовность – иметь то, чего у других никогда не будет.	Каждый поступок имеет последствия.
Духовный человек – человек, которого любят.	Нужно прежде всего самому быть другом.
Духовность – иметь верного друга.	Противодействие всегда равно действию («Взял чужое – свое потеряешь»).
Результатом духовного роста является соприкосновение с мистикой.	Высокий уровень сознания у того, кто научился брать на себя ответственность.
Духовность – заниматься любимым трудом и посвятить ему всю жизнь.	Духовность проявляется в человеческих качествах – любви ко всему живому и к природе, в заботе обо всех.
Духовность – деятельность и особое мышление.	Духовности свойственны стремление к прекрасному, сострадание, великодушие, бескорыстие, дружелюбие.
Духовность – это психическое явление, процесс самосовершенствования.	Нужно принимать ответственность за каждое сказанное слово. Слова выражают мысль, а мысль или желания рано или поздно сбывается.
Духовность – умение ценить музыку и картины.	Нужно к другим относиться как к самому себе.
Духовность – стремление к высшему идеалу как кульминационной точке развития.	
Духовное отношение к религии.	
Духовное воспитание – знание о том, что изображено на иконах.	
Духовность – это умение молиться за себя и за семью, посещение святынь.	

Участники тренинга получили подтверждение того, что каждый поступок, освоенный поведенческий паттерн, становится шагом к цели, соответствующей жизненным приоритетам, или отступлением от нее в силу осмысления ее ложной значимости.

Рефлексия, являясь регулятором личностных достижений, стимулирует раскрытие потенциала мышления, речи, чувства и действий, в то же время способствует формированию готовности личности к изменению. При наличии такой готовности подросток способен корректировать, уточнять свою личностную стратегию развития и модель поведения, включая в нее новые паттерны. В свою очередь, это активизирует процесс развития сознания и приводит подростков к духовному прозрению.

Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод, что применение релевантных педагогических средств активизирует процесс духовного воспитания подростков и ка-

чественно изменяет его результативность – у подростков «зарождается» потребность поступать в соответствии с высшими этическими идеалами, т. е. совершать добрые поступки на общее благо, вести себя достойно в любой ситуации. Полагая, что поиск поведенческих паттернов и последующее следование им приведут подростков к гармоничному взаимодействию не только с окружающими людьми, но и с миром природы.

Заключение

В ходе исследования подтверждено, что смыслозначимые ориентиры поведения, связанные с культивированием духовных аспектов жизнедеятельности, выступают детерминантами духовного развития личности подростков.

Выявлены дополнительные возможности тренинга «Искусство социального поведения» как педагогического средства активизации духовного развития личности подростков, воспитания



нравственных качеств, необходимых для гармоничного взаимодействия с окружающим миром.

Подтверждено, что правильно подобранные педагогические средства и приемы с учетом возрастных особенностей детей подросткового возраста способствуют включенности их в поиск поведенческих паттернов для гармоничного взаимодействия с окружающим миром.

Материалы и полученные результаты исследования имеют практико-ориентированную направленность и могут быть полезны для педагогов и организаторов внеурочной деятельности при планировании и реализации рабочих программ воспитания обучающихся.

Библиографический список

1. Ярычев Н. У., Давыдова Л. Н., Колокольцева М. А., Веденькина М. В. Нравственное воспитание младших школьников: учеб. пособие. Грозный : Изд-во Чеченского государственного университета, 2019. 70 с.
2. Давыдова Л. Н., Колокольцева М. А., Рябова Е. В. Инклюзивное образование и нравственные взаимоотношения: грани одной проблемы. М. : Ленанд, 2018. 200 с.
3. Качанова Л. А. Формирование духовно-нравственных основ личности младшего школьника на уроках русского языка и литературного чтения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 20, вып. 3. С. 340–345. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2020-20-3-340-345>
4. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. 4-е изд. М. : Просвещение, 2014. 23 с.
5. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации : Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401325792/> (дата обращения: 18.09.2022).
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М. : Издательство «Русский язык», 1986. С. 157.
7. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова и Т. Х. Керимова. М. : Екатеринбург : Академический проспект ; Деловая книга, 2015. 823 с.
8. Сатарова Л. А. Некоторые аспекты духовного развития личности // Духовное становление личности в современных условиях: материалы Междунар. науч. конф. (18–20 сентября 2002 г.) / ред. А. А. Деркач, О. В. Москаленко. Астрахань : Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та. 2002. С. 46.
9. Белкин А. И., Тропина Л. П. Духовное воспитание в российском вузе на примере изучения подвижничества преподобного Сергия Радонежского // Интеграция образования. 2015. Т. 19, № 3 (96). С. 122–130. <https://doi.org/10.15507/Inted.080.019.201503.122>
10. Грыжанкова М. Ю. Духовно-нравственные ценности христианства как основание традиционных культурно-образовательных и воспитательных форм // Интеграция образования. 2014. Т. 18, № 4 (77). С. 60–64. <https://doi.org/10.15507/Inted.077.018.201404.060>
11. Еременко Т. В., Мартишина Н. В. Ценностные ориентации информационного поведения российских студентов в аспекте академической этики (по материалам фокус-групп) // Педагогика. 2020. № 2. С. 75–84.
12. Al Majali S., Al Khaaldi K. Values of tolerance in relation to academic achievements, cultures, and gender among UAE universities students // International Journal of Instruction. 2020. Vol. 13, no. 3. P. 571–586. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13339a>
13. Leke N., Houlfort N., Milyavskaya M., Hope N. H., Koestner R. The role of intrinsic values for self-growth and community contribution at different life stages: Differentially predicting the vitality of university students and teachers over one year // Personality and Individual Differences. 2016. Vol. 98. P. 48–52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.093>
14. Lin C.-C. Gratitude and depression in young adults: The mediating role of self-esteem and well-being // Personality and Individual Differences. 2015. Vol. 87. P. 30–34. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.017>
15. Thomas C., Zolkoski S. S. Preventing stress among undergraduate learners: The importance of emotional intelligence, resilience and emotion regulation // Frontiers in Education. 2020. Vol. 5, iss. 94. P. 1–8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00094>
16. Parrisius C., Gaspard H., Trautwein U., Nagengast B. The transmission of values from math teachers to their ninth-grade students: Different mechanisms for different value dimensions? // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 62. Article number 101891. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101891>
17. Schwartz S. H. Basic human values: Their content and Structure across countries // Values and Behaviour in Organizations / A. Tamayo, J. B. Porto, eds. Petrópolis, Brazil : Vozes, 2005. P. 257–294. URL: <https://publications.hse.ru/en/chapters/153053523> (дата обращения: 26.08.2022).
18. Sagiv L., Schwartz S. H. Value Priorities and Subjective Well-Being: Direct Relations and Congruity Effects // European Journal of Social Psychology. 2000. Vol. 30, iss. 2. P. 177–198. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(200003/04\)30:2<177::AID-EJSP982>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(200003/04)30:2<177::AID-EJSP982>3.0.CO;2-Z)
19. ФГОС «Основное общее образование»: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020) Зарегистрировано в Минюсте России 17 декабря 2010 г. № 1897 Основное общее образование. URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 18.09.2022).
20. Энциклопедия психологических тестов. Личность, мотивация, потребность / ред. А. Карелин. М. : АСТ, 1997. 300 с.
21. Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Каплунович И. Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М. : Просвещение, 1988. 207 с.



References

1. Yarychev N. U., Davydova L. N., Kolokol'tseva M. A., Veden'kina M. V. *Nravstvennoe vospitanie mladshikh shkol'nikov* [Moral Education of Younger Schoolchildren]. Grozny, Chechen State University Publ., 2019. 70 p. (in Russian).
2. Davydova L. N., Kolokol'tseva M. A., Ryabova E. V. *Obrazovanie i нравственные взаимоотношения: грани одной проблемы* [Inclusive Education and Moral Relationships: Facets of the Same Problem]. Moscow, Lenand Publ., 2018. 200 p. (in Russian).
3. Kachanova L. A. Formation of spiritual and moral foundations of the junior pupil personality at lessons of the Russian language and literary reading. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2020, vol. 20, iss. 3, pp. 340–345 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2020-20-3-340-345>
4. Danilyuk A. Ya. *Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. 4-e izd.* [The Concept of Spiritual and Moral Development and Education of the Personality of a Citizen of Russia. 4th ed.]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2014. 23 p. (in Russian).
5. *On the National Security Strategy of the Russian Federation. Decree of the President of the Russian Federation of 2 July 2021 No. 400.* Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401325792/> (accessed 18 September 2022) (in Russian).
6. Ozhegov S. I. *Slovar' russkogo yazyka* [Dictionary of the Russian Language]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1986, pp. 157 (in Russian).
7. Kemerov V. E., Kerimov T. Kh., total ed. *Sovremennyy filosofskiy slovar'* [Modern Philosophical Dictionary]. Moscow, Akademicheskyy prospect Publ. ; Ekaterinburg, Delovaya kniga Publ., 2015. 823 p. (in Russian).
8. Satarova L. A. Some aspects of the spiritual development of the individual. In: Derkach A. A., Moskalenko O. V., eds. *Dukhovnoe stanovlenie lichnosti v sovremennykh usloviyakh. Materialy Mezhdunar. nauch. konf. (18–20 sent. 2002 g.)* [Spiritual Formation of the Individual in Modern Conditions. Proceedings of the International Scientific Conference (18–20 September 2002)]. Astrakhan, Astrakhan State Pedagogical University Publ., 2002, pp. 46 (in Russian).
9. Belkin A. I., Tropina L. P. Spiritual education in Russian universities of the example of asceticism of the Venerable Sergius of Radonezh. *Integration of Education*, 2015, vol. 19, no. 3 (96), pp. 122–130 (in Russian). <https://doi.org/10.15507/Inted.080.019.201503.122>
10. Gryzhankova M. Yu. Spiritual and moral values of Christianity as the basis of traditional cultural and educational forms. *Integration of Education*, 2014, vol. 18, no. 4 (77), pp. 60–64 (in Russian). <https://doi.org/10.15507/Inted.077.018.201404.060>
11. Eremenko T. V., Martishina N. V. Value orientations of informational behavior of Russian students in the aspect of academic ethics (on the data of focus groups). *Russian Education and Society*, 2020, no. 2, pp. 75–84 (in Russian).
12. Al Majali S., Al Khaaldi K. Values of tolerance in relation to academic achievements, cultures and gender among UAE universities students. *International Journal of Instruction*, 2020, vol. 13, no. 3, pp. 571–586. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13339a>
13. Lekes N., Houliort N., Milyavskaya M., Hope N. H., Koestner R. The role of intrinsic values for self-growth and community contribution at different life stages: Differentially predicting the vitality of university students and teachers over one year. *Personality and Individual Differences*, 2016, vol. 98, pp. 48–52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.093>
14. Lin C.-C. Gratitude and Depression in Young Adults: The Mediating Role of Self-Esteem and Well-Being. *Personality and Individual Differences*, 2015, vol. 87, pp. 30–34. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.017>
15. Thomas C., Zolkoski S. Preventing stress among undergraduate learners: The importance of emotional intelligence, resilience and emotion regulation. *Frontiers in Education*, 2020, vol. 5, iss. 94, pp. 1–8. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00094>
16. Parrisius C., Gaspard H., Trautwein U., Nagengast B. The transmission of values from math teachers to their ninth-grade students: Different mechanisms for different value dimensions? *Contemporary Educational Psychology*, 2020, vol. 62, article no. 101891. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101891>
17. Schwartz S. H. Basic human values: Their content and structure across countries. In: Tamayo A., Porto J. B., eds. *Values and Behaviour in Organizations*. Petrópolis, Brazil, Vozes, 2005, pp. 257–294. Available at: <https://publications.hse.ru/en/chapters/153053523> (accessed 26 August 2022).
18. Sagiv L., Schwartz S. H. Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 2000, vol. 30, iss. 2, pp. 177–198. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(200003/04\)30:2<177::AID-EJSP982>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(200003/04)30:2<177::AID-EJSP982>3.0.CO;2-Z)
19. *GEF Basis general education Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated October 6, 2009 No. 373 (as amended on December 11, 2020) Registered with the Ministry of Justice of Russia on December 17, 2010 No. 1897 Basic general education.* Available at: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbda741eb2d1ecc4ddb4c33/> (accessed 18 September 2022) (in Russian).
20. Karelin A., ed. *Entsiklopediya psikhologicheskikh testov. Lichnost', motivatsiya, potrebnost'* [Encyclopedia of Psychological Tests. Personality. Motivation. Need]. Moscow, AST Publ., 1997. 230 p. (in Russian).
21. Fridman L. M., Pushkina T. A., Kaplunovich I. Ya. *Izucheniye lichnosti uchashchegosya i uchenicheskikh kolektivov* [Studying the Personality of a Student and Student Groups]. Moscow, Prosveshshenie Publ., 1988. 207 p. (in Russian).

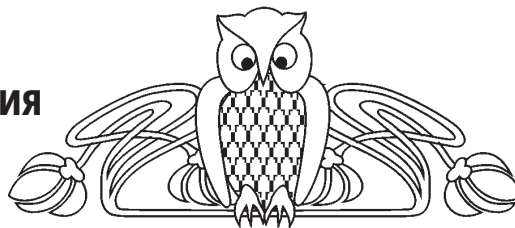
Поступила в редакцию 01.10.2022; одобрена после рецензирования 01.11.2022; принята к публикации 15.12.2022
The article was submitted 01.10.2022; approved after reviewing 01.11.2022; accepted for publication 15.12.2022



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 77–83
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 77–83
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-77-83>, EDN: KEBNZS

Научная статья
УДК 37.01

Преемственность традиций воспитания в духовных учебных заведениях



А. Н. Филиппов

Пензенская духовная семинария Пензенской Епархии Русской Православной Церкви, Россия, 440023, г. Пенза, ул. Перекоп, д. 4

Филиппов Александр Николаевич, проректор по воспитательной работе, penza260578@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7300-3005>

Аннотация. Актуальность исследования определяется востребованностью традиций православной педагогики, которая даже в период официального запрета религии и церкви в советском государстве не только являлась хранителем нравственности и духовности, но и оказывала влияние на подходы к организации воспитательной работы в общеобразовательной школе. Цель: выявить преемственность традиций воспитательной работы в духовных учебных заведениях. На основе сопоставления ряда исследований воспитательных традиций в раннехристианской школе выделены характерные черты воспитания – обучение в разновозрастных группах, индивидуальный характер обучения, герменевтический подход к обучению, неотделимость от повседневной жизни, связь с семьей, воспитывающий характер обучения. Приведены примеры по каждой из отмеченных характеристик. Упоминается подвижническая деятельность С. А. Рачинского, открывшего ряд школ, которые работали в соответствии с традициями православной педагогики. Высказано предположение, что одним из основных факторов преемственности традиций воспитания в христианских учебных заведениях с момента появления первых христианских школ и до настоящего времени является универсальность и неизменность главной цели православного воспитания – научить человека, как достичь доступного ему совершенства. Показано, что преемственность воспитательных традиций в духовных образовательных заведениях обеспечивается также каноническим учением о трехсоставной природе человека: тело, душа и дух. Определено, что достижение цели православной педагогики возможно при целенаправленном совершенствовании всех составляющих человека. Развитие тела связано с заботой о физическом и ментальном здоровье и основывается на правилах богоугодной жизни. Развитие души человека предполагает заботу о его личностно-эмоциональной сфере и включает такие понятия, как любовь, красота, труд, чувство прекрасного. Развитие духа связано с постоянной тренировкой воли, характера. Сделан вывод, что педагогический опыт духовных учебных заведений уместен в современных условиях, поскольку основывается на духовных традициях русского народа, исторически связанных с Православием.

Ключевые слова: духовное учебное заведение, воспитание, воспитательные традиции, православная педагогика

Для цитирования: Филиппов А. Н. Преемственность традиций воспитания в духовных учебных заведениях // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 77–83. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-77-83>, EDN: KEBNZS

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

Article

Continuity of traditions' personal development in theological educational

A. N. Filippov

Penza Spiritual Seminary, 4 Perekop St., Penza 440023, Russia

Alexander N. Filippov, penza260578@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7300-3005>

Abstract. The relevance of the research is determined by the demand for the traditions of Orthodox pedagogy. Even during the period of the official prohibition of religion and of the church in the Soviet state, Orthodox pedagogy preserved moral and spiritual values, and also influenced the approaches to upbringing in secondary schools. The purpose of the research is to identify the continuity of traditions of students' personal development in theological educational institutions. Comparing the studies of educational traditions in the early Christian school, the author highlights the characteristic features of students' personal development: education in mixed-age groups, individualized teaching, hermeneutical approach to teaching, inseparability from everyday life, connection with the family, students' personal development as the key feature of education. The study presents some examples to illustrate each of the marked characteristics. It also dwells on the self-sacrificing activity of S. A. Rachinsky, who opened a number of schools that worked in accordance with the traditions of Orthodox pedagogy. The study hypothesizes that since the time of the first Christian schools to the present days, universality and immutability of the main goal of the Orthodox education has been one of the main factors providing continuity of the traditions of students' personal development in Christian educational. This goal is connected with teaching students how to achieve the degree personal perfection available to them. The study shows that the continuity of traditions of students' personal development in theological education is also ensured by the canonical doctrine of the three-part nature of man: body, soul and spirit. The research proves that it is possible to achieve the goal of Orthodox pedagogy by means of purposeful improvement of all the components of a



human. Development of the body is connected with the care of physical and mental health and is based on the rules of a godly life. Development of a person's soul involves taking care of one's personal and emotional sphere and includes such concepts as love, beauty, work, and a sense of beauty. The development of the spirit is connected with the constant training of one's will and character. The article concludes that pedagogical experience of theological educational institutions is relevant in modern conditions, since it is based on the spiritual traditions of the Russian people that are historically connected with Orthodoxy.

Keywords: theological educational institution, students' personal development, traditions of students' personal development, Orthodox pedagogy

For citation: Filippov A. N. Continuity of traditions of students' personal development in theological educational. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 77–83 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-77-83>, EDN: KEBNZS

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

Введение

Процессы модернизации и реформирования, переживаемые отечественным образованием сегодня, побуждают с большим вниманием отнестись к огромному педагогическому опыту, за века накопленному практикой работы духовных учебных заведений. Традиции православной школы и педагогики – идеалы высокой нравственности, милосердия, взаимопомощи, послушания и т. д. – в разные периоды развития педагогической науки оказывали влияние и на формулируемые концептуальные идеи И. И. Бецкого, Н. И. Новикова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, и на практику работы школ не только духовных, но и общеобразовательных. А. А. Остапенко обращает внимание, что православная педагогика базируется на идеях совместности и соединенности и ее ключевые понятия – созидание, содружество, сотрудничество, совестливость и др. [1]. Даже в периоды официального запрета церкви и религии в советском государстве христианские идеи пересмысливались и интерпретировались в новой идеологии, в методике коллективного воспитания А. С. Макаренко, для которого отчуждение от коллектива, так же как и в раннехристианских школах, было самой тяжелой формой наказания.

Цель исследования, представленного в статье, – выявить преемственность традиций воспитательной работы в духовных учебных заведениях.

Характерные черты воспитания в духовных учебных заведениях

С. И. Миропольский, ссылаясь на исследователей летописей, отмечает, что древнерусские школы были элементарными, общеобразовательными, не связанными с подготовкой духовенства. Учебная программа включала обучение чтению, письму и пению. Он приходит к заключению, что именно этот исконный тривиум – чтение (религиозное), письмо (священное), пение (церковное) – обуславливает длительность существования церковных школ при приходах от древних времен до

настоящего времени [2]. Принимая данный вывод и соглашаясь с ним, мы тем не менее считаем необходимым провести более глубокий анализ преемственности традиций воспитания в духовных учебных заведениях, сущности данного явления, его оснований, практических форм.

Анализ исследований С. И. Миропольского, Л. Н. Модзалевского, С. М. Овчинникова, Д. В. Рыхловой, Л. В. Суровой, В. Г. Безрогова, а также зарубежных источников [3, 4] позволяет выделить характерные черты воспитания в духовных учебных заведениях – обучение в разновозрастных группах, индивидуальный характер обучения, герменевтический подход к обучению, неотделимость от повседневной жизни, связь с семьей, воспитывающий характер обучения.

Разновозрастные (смешанные) группы. Л. Н. Модзалевский в своей работе предполагает, что в первых русских христианских школах, как и в школах грамоты, не было разделения по возрасту, а также вместе обучались более способные и менее успевающие учащиеся [5].

Индивидуальный характер обучения является следствием разновозрастного ученического коллектива. По сохранившимся свидетельствам, приводимым, к примеру, в работе Н. В. Маслова со ссылкой на Степенную книгу, в условиях разновозрастных и разноуровневых групп, отсутствия печатных книг методически обучение было организовано следующим образом: учитель прописывал для каждого учащегося индивидуально слова (слоги, буквы – в зависимости от уровня грамотности), а тот их записывал, заучивал и запоминал [6].

Герменевтический подход к обучению. Отличительной особенностью христианских школ, как отмечает Д. В. Рыхлова, с древних времен, являлась забота учителя о том, чтобы ученики не забывали изучаемое, а понимали его содержание [7]. Поэтому практиковалось толкование текстов, а не их механическое воспроизведение [8].

Неотделимость от повседневной жизни. По замечанию Л. В. Суровой, подготовка детей к жизни осуществлялась не через школу как таковую, а через постоянное участие в общем деле. Весь жизненный уклад первых христиан осно-



вывался на заповедях Евангелия – солидарности, взаимопомощи, равнодушии к материальной стороне, благотворительности, любви к Богу и ближнему [9]. Эти же высокодуховные ценности составляют основу Псалтири как первой учебной книги, и на этих же ценностях основывался учебный процесс в разновозрастных школах.

Связь с семьей. Естественная вовлеченность семей (в силу общинного уклада жизни) в работу церковных приходов, являвшихся средоточием духовной жизни христианского сообщества, обуславливала понимание родителями ответственности перед Богом за воспитание детей. Следствием является и патриархальный характер христианских семей, абсолютный авторитет родителей – и в то же время чувство их глубокой включенности в воспитательный процесс, невозможности переложить ответственность за результаты воспитания на школу или учителя.

Воспитывающее обучение. Несмотря на высоко ценимую грамотность, ее большое значение в обществе, христианские школы не придавали грамоте самоценного значения. Грамота, как отмечает Е. Шестун, была средством Богопознания, просвещения учащихся, а не самоцелью [10]. Воспитывающий характер обучения подчеркивают как сам факт открытия школ при церквях, так и непосредственное участие духовенства в учебном процессе. Нравственность на основе «страха Божия» – главная цель учения в христианских школах. Отметим также, что глубокое нравственное содержание учебного курса в сочетании с герменевтическим подходом к обучению в христианских школах естественным образом ограничивало количество изучаемых дисциплин.

В качестве одного из примеров практической реализации перечисленных принципов приведем опыт работы школ для крестьянских детей, организованных во второй половине XIX в. благодаря подвижнической деятельности С. А. Рачинского. Назначение школы он видел в воспитании детей в духе Православия, заветов Церкви, что, по его убеждению, должно способствовать духовному возрождению русского народа, его единению. Именно поэтому не технические приемы и методические подходы, а содержание образования и уклад школьной жизни для С. А. Рачинского были приоритетными. На первом месте в программе школы стояли предметы религиозного цикла, в том числе церковное пение и чтение Евангелия. На бытовом уровне ученики сами занимались всеми хозяйственными работами – поддерживали в школе порядок, выращивали овощи, цветы, кололи дрова, носили воду и т. д.

Семейный характер воспитания, отмеченный выше как одна из ключевых черт воспитательного процесса в духовных учебных заведениях, поддерживался в школе С. А. Рачинского тем, что старшие учащиеся заботились о младших на занятиях, во время игр, в повседневной жизни. В этом также видится нравственная сторона организации школьного быта и образовательного процесса. Благодаря участию школьников в богослужении, православных праздниках невозможно было представить Татевскую церковь в родовом имении С. А. Рачинского без школы и ее учащихся, равно как и существование самой школы в отрыве от церкви [11–13].

Триединая природа человека как фактор преемственности воспитания

Согласимся с Н. В. Масловым в том, что главная цель православного воспитания – достижение человеком доступного ему совершенства – во все времена была неизменной [6]. Ее универсальность и постоянство, на наш взгляд, являются ключевым фактором преемственности традиций воспитания в христианских учебных заведениях с момента появления первых христианских школ и до настоящего времени. Совершенство, доступное человеку, согласно канонам Православия есть его возврат к первоначальному, естественному и гармоничному состоянию, в котором он находился до грехопадения. Главная цель православной педагогики в целом и образовательного процесса в духовных учебных заведениях как ее институализированной формы – научить человека, как вернуться в это естественное состояние, задать ему направление, указать на присущие пороки и предложить педагогические средства их преодоления и искоренения.

Еще одним фактором, обеспечивающим преемственность воспитательных традиций в духовных образовательных заведениях, является каноническое учение о трехсоставной природе человека – тела, души и духа. Как обращение к истории православных школ и училищ, так и опыт организации образовательного процесса в современных учебных заведениях свидетельствует о том, что достижение цели православной педагогики возможно лишь при целенаправленном развитии и совершенствовании всех составляющих человека.

Развитие тела связано с заботой о физическом здоровье посредством здорового образа жизни, занятий спортом, здорового питания, физической выносливости, энергии. К телесному же состоянию человека относятся нервная система и мозг как орган, с помощью которого



человек производит не только физическую, но и мыслительную работу. Образование ума, развитие умственных способностей в православной традиции основывается на вере, поскольку предполагает способность человека отличить правду от лжи, добро от зла и т. д., основывается на правилах богоугодной жизни.

Развитие души или жизненной силы человека связано с заботой о его психологическом благополучии, о личностно-эмоциональной сфере. Р. А. Парошина, проведя анализ традиций духовно-нравственного становления человека в отечественной педагогической традиции как в православной школе, так и в периоды запрета религии в советском государстве, пришла к выводу, что воспитание сердца является связующим элементом, обеспечивающим преемственность воспитательных практик, и реализуется через приобщение к культуре, искусству, труду и творчеству [14]. Воспитание чувств, сердца традиционно связано с такими понятиями, как любовь, красота, труд, чувство прекрасного.

Развитие духа связано с постоянной тренировкой воли, характера. Дух в человеке, указывает протоирей Сергей Дергалева, проявляется как страх Божий (трепет, непоколебимая вера в Его действительность), как совесть («голос Божий в душе») и как жажда Бога (стремление к высшему, идеальному, неудовлетворенность земными благами) [15]. Иеромонах Кирилл (Зинковский), ссылаясь на учение Феофана Затворника, отмечает необходимость различать волю естества (природные стремления тела и души) и волю личного выбора и указывает, что именно личностная воля как послушание, дисциплина, готовность подчиняться нравственному долгу способна обеспечить стремление к высоким идеалам Православия, к нравственному усовершенствованию [16].

Преемственность раннехристианских школ и современных семинарий

Т. В. Скларова отмечает, что суть образования в духовной семинарии – это направленная социализация личности в процессе ее приобщения к православной культуре [17]. Г. Е. Кислинская проследила преемственность воспитательных традиций раннехристианских школ и современных духовных семинарий на основании изучения уставных документов. Она пришла к выводу, что основное отличие духовных учебных заведений от прочих видов образовательных организаций состоит в том, что учащиеся семинарий не просто студенты, но студенты-воспитанники, которые должны не только усвоить заповеди, но и на-

учиться жить в соответствии с ними [18]. Полагая, что именно это обстоятельство, семейная атмосфера и воспитание средой и обеспечивают преемственность. Средовое воспитание предполагает, как отмечает В. В. Кузнецов, что уровень воспитания студентов обусловлен культурой общества, средой вуза и характером деятельности, осуществляемой студентами в образовательном процессе [19].

Семинария является средоточием христианских традиций, которые бережно передаются каждому следующему поколению воспитанников. Вместе с тем преемственность прослеживается не только в поддерживаемой семейной атмосфере, но и в укладе жизни учебного заведения. В частности, система воспитания базируется на принципе запрещаемого и разрешаемого [18]. Представляется важным отметить, что поступающий знакомился (и в настоящее время знакомится) с правилами внутреннего распорядка семинарии еще до начала его обучения. Осознанность выбора весьма строгих правил, предполагающих многочисленные ограничения, обязательна, поскольку готовность следовать им свидетельствует о подлинном стремлении воспитанников к совершенствованию себя.

Вместе с тем некоторые подходы к воспитательной работе в духовных семинариях претерпели существенные изменения. Так, например, в раннехристианских духовных школах, отмечает Г. Е. Кислинская, существовала определенная система, предполагающая разный подход к оцениванию поступков воспитанников. В зависимости от серьезности нарушения установленных правил поведения духовная школа, обладая независимостью юрисдикции, могла налагать наказание вплоть до публичного избиения «перед всем собранием» [18]. Несомненно, изменившаяся образовательная парадигма, следование принципам гуманистической педагогики и т. д. полностью исключают систему телесных наказаний в настоящее время. При этом отметим, что самое суровое наказание и в древних христианских школах, и в настоящее время – исключение из семинарии – раньше применялось чаще и по большему числу случаев. В частности, к исключению вела критика существовавших в школе правил. В настоящее время причиной исключения студента из семинарии является грубое систематическое нарушение дисциплины. К другим мерам дисциплинарного взыскания относятся устное замечание, устный или письменный выговор, снижение балла по поведению, вычет из стипендии [18].

Изменения затронули и общие принципы организации семинарии. Так, в раннехристианских



школах, как указано в исследовании В. Г. Безрогова, решения по ключевым вопросам деятельности школы принимались общим собранием и были обязательны и для ректора (ежегодно избираемого собранием сроком на один год), и для эконома (также избираемого собранием для управления административными и хозяйственными делами). Общее собрание имело решающее значение и при исключении воспитанников из школы [20]. Полагаем, собрания общины, решение важных вопросов путем открытого голосования создавали атмосферу доверия внутри школьного сообщества. В настоящее время в духовных семинариях (в частности, в Пензенской духовной семинарии) общее собрание является коллегиальным органом, созываемым в начале и конце учебного года для утверждения правил внутреннего распорядка, планов и отчетов по основным направлениям работы семинарии [21]. В отличие от раннехристианских школ в современных семинариях в собраниях участвуют не все воспитанники, а лишь их представители – старосты курсов, выбираемые учащимися и утверждаемые ректором.

Отмеченные характерные черты воспитания в раннехристианских учебных заведениях сохраняются и в современных семинариях с естественной поправкой на изменившиеся социокультурные условия. К примеру, разновозрастные группы и являющийся их следствием индивидуальный характер обучения не сохранились в исходном виде, поскольку современные семинарии являются образовательными организациями высшего образования с соответствующими этому статусу правилами зачисления. Вместе с тем студенты семинарии участвуют в работе воскресной школы, в организации спортивных и культурных мероприятий для детей младшего возраста, что дает возможность практики взаимодействия в разновозрастных группах, благоприятной как для студентов, так и для младших.

В остальных направлениях работы семинарии параллель с раннехристианскими школами еще более видна. Так, например, в Правилах внутреннего распорядка Пензенской духовной семинарии прописано, что студенты обязаны участвовать в богослужебной жизни и практике, нести послушания. Устанавливаются также правила совместного проживания студентов в общежитиях (за исключением полученного по благословению администрации разрешения для учащихся проживать за пределами семинарии), совместной трапезы и т. д. При этом соблюдение порядка, уборка помещений являются обязанностью воспитанников [22]. Подобная практика направлена на достижение главной цели обучения в

духовной семинарии – овладение практическими приемами духовного возрастания, формирования нового человека в каждом, в том числе на основе усвоенной за годы обучения практической информации из области богословских и прочих гуманитарных наук. В. И. Слободчиков пишет о том, что становление личности в духовном учебном заведении гармонично и последовательно, поскольку там обеспечен переход от богословия к антропологии, а затем к практике [23]. Иными словами, практическая деятельность включена в образовательный процесс в качестве его неотъемлемого компонента.

Выводы

Проведенный анализ показал, что преемственность традиций воспитания в духовных учебных заведениях обеспечивается неизменностью главной цели православной педагогики и каноническим представлением о триединой природе человека. Несмотря на изменяющиеся социокультурные условия в обществе, неизменными остаются ключевые принципы, методы и подходы к организации воспитательной работы. Поэтому новые подходы, соответствующие закономерным требованиям времени, поддерживают доверительные отношения внутри школьного сообщества. Накопленный столетиями и бережно хранимый в духовных учебных заведениях педагогический опыт успешно применяется и в современных условиях, поскольку он основывается на духовных традициях русского народа, исторически связанных с Православием.

Библиографический список

1. Остапенко А. А. Начала со-образной педагогики покаяния // Десятые Пюхтицкие чтения: Духовное наследие – его роль в становлении личности современника: материалы междунар. науч.-практ. конф. (11–12 декабря 2021 г.) / гл. ред. мон. Сергия (Комиссарова). Куремяз : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2021. С. 39–45.
2. Миропольский С. И. Очерк истории церковно-приходской школы от ее возникновения на Руси до настоящего времени. М. : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2006. 408 с.
3. From the Second Vatican Council (1965) to the Pan Orthodox Council (2016). URL: <https://classicalchristianity.com/2016/06/01/from-the-second-vatican-council-1965-to-the-pan-orthodox-council-2016/> (дата обращения: 07.07.2022).
4. On an Orthodox Education. URL: <https://classicalchristianity.com/2012/08/29/on-an-orthodox-education/> (дата обращения: 07.07.2022).



5. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. М. : Алетея, 2000. 429 с.
6. Маслов Н. В. Основы русской педагогики. М. : Самшит-Издат, 2007. 542 с.
7. Рыхлова Д. В. Из истории создания и развития церковно-приходских школ // Высшее образование сегодня. 2018. № 9. С. 44–48. <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.18.09.P.44>
8. Мефодий (Зинковский), иеромонах, Кирилл (Зинковский), иеромонах. Монастырские школы: история и современность // Человек. 2019. Т. 30, № 1. С. 125–153. <https://doi.org/10.31857/S023620070003024-3>
9. Сурова Л. В. Древнехристианские школы и их значение для развития современной православной педагогики // Сурова Л. В. Методика православной педагогики. Ч. 1. Педагогика. Школа. Человек. Клин : Фонд «Христианская жизнь», 2002. 63 с.
10. Шестун Е., протоиерей. Православная педагогика. М. : Про-Пресс, 2001. 576 с.
11. Милевский О. А. С. А. Рачинский – педагог и общественный деятель // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2010. № 3 (10). С. 115–122.
12. Коншин Н. Н. Религиозно-нравственные основы педагогической деятельности С. А. Рачинского // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 6. С. 158–161.
13. Сергей Александрович Рачинский // Жизнеописание отечественных подвижников благочестия XVIII и XIX веков. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Zhitija_svjatykh/zhizneopisanija-otechestvennyh-podvizhnikov-bлагоchestija-18-i-19-vekov-sentjabr/30 (дата обращения: 07.07.2022).
14. Парошина Р. А. «Воспитание человека – это прежде всего воспитание сердца...» // Мир науки, культуры, образования. 2007. № 3 (6). С. 78–81.
15. Дергалева С. М. Введение в православную аскетику. СПб. : Контраст, 2017. 320 с.
16. Кирилл (Зинковский), иеромонах. Волевые качества личности согласно Святителю Феофану Затворнику // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2017. Т. 18, вып. 2. С. 54–68.
17. Складорова Т. В. Развитие субъектной позиции учащихся в процессе изучения религиозных ценностей // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2015. № 4 (39). С. 22–28. DOI: 10.15382/sturIV201539.22-28
18. Кислинская Г. Е. Преемственность воспитательной системы современных семинарий и раннехристианских школ // Дискуссия. 2013. № 3 (33). С. 106–110.
19. Кузнецов В. В. Формирование духовно-нравственной культуры студентов // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 6-1. С. 160–164. <https://doi.org/10.17513/snt.38715>
20. Безрогов В. Г. Становление образовательных традиций христианской школы в I–V веках: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 345 с.
21. Устав религиозной организации – духовной образовательной организации высшего образования «Пензенская духовная семинария Пензенской Епархии Русской Православной Церкви». URL: https://seminariapenza.ru/sveden/files/Ustav_Ustav_novyy.pdf (дата обращения: 09.07.2022).
22. Правила поведения учащихся Пензенской духовной семинарии. URL: https://seminariapenza.ru/sveden/files/Pravila_povedeniya_uchaschihsya.pdf (дата обращения: 09.07.2022).
23. Слободчиков В. И. Способы бытия человека: личностное, внеличностное и околичностное // Восьмые Пюхтицкие чтения: Православие и духовно-нравственное становление личности современника: материалы междунар. науч.-практ. конф. (11–12 декабря 2019 г.) / гл. ред. мон. Сергия (Комиссарова). Куремья : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2021. С. 13–22.

References

1. Ostapenko A. A. The start of the Image-like pedagogics of repentance. Mon. Sergiya (Komissarova), gl. red. *Desyatye Pyukhtitskie chteniya: Dухovnoe nasledie – ego rol' v stanovlenii lichnosti sovremennika*: materialy nauch.-prakt. conf. (11–12 dekabrya 2021 g.) [The nun Sergiya (Komissarova), ed. 10th Pyukhtitsa Readings: Spiritual Heritage and its Role in the Development of the Personality of a Contemporary: materials of sci. and pract. conf. (11–12 December 2021)]. Kuremyae, Pushkin Leningrad State University Publ., 2021, pp. 39–45 (in Russian).
2. Miropolskiy S. I. *Ocherk istorii tserkovno-prihodskoy shkoly ot ee vozniknoveniya na Rusi do nastoyashchego vremeni* [Review of the History of Parochial School from its Origin in Russia to Present Days]. Moscow, St. Tikhon Orthodox Humanitarian University Publ., 2006. 408 p. (in Russian).
3. *From the Second Vatican Council (1965) to the Pan Orthodox Council (2016)*. Available at: <https://classicalchristianity.com/2016/06/01/from-the-second-vatican-council-1965-to-the-pan-orthodox-council-2016/> (accessed 7 July 2022).
4. *On an Orthodox Education*. Available at: <https://classicalchristianity.com/2012/08/29/on-an-orthodox-education/> (accessed 7 July 2022).
5. Modzalevskiy L. N. *Ocherk istorii vospitaniya i obucheniya s drevneyshikh do nashikh времен* [Review of the History of Education from Ancient Times to Present Days]. Moscow, Aleteiya Publ., 2000. 429 p. (in Russian).
6. Maslov N. V. *Osnovy russkoy pedagogiki* [The Basics of Russian Pedagogics]. Moscow, Samshit-Izdat Publ., 2007. 542 p. (in Russian).
7. Rykhlova D. V. From the history of the establishment and development of parochial schools. *Higher Education Today*, 2018, no. 9, pp. 44–48 (in Russian). <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.18.09.P.44>



8. Mefody (Zinkovskiy), Hieromonk, Kirill (Zinkovskiy), Hieromonk. Monastic schools: history and present-day life. *Human Being*, 2019, vol. 30, no. 1, pp. 125–153 (in Russian). <https://doi.org/10.31857/S023620070003024-3>
9. Surova L. V. Ancient Christian Schools and Their Importance for the Development of Modern Orthodox Pedagogics. In: Surova L. V. *Metodika pravoslavnoy pedagogiki. Ch. 1. Pedagogika. Shkola. Chelovek* [Methodology of Orthodox Pedagogics. Part 1. Pedagogics. School. Human]. Klin, Khristianskaya zhizn' Foundation Publ., 2002. 63 p. (in Russian).
10. Shestun E., Archpriest. *Pravoslavnaya pedagogika* [Orthodox Pedagogics]. Moscow, Pro-Press Publ., 2001. 576 p. (in Russian).
11. Milevsky O. A. S. A. Rachinsky – the teacher and the public figure. *Surgut State Pedagogical University Bulletin*, 2010, no. 3 (10), pp. 115–122 (in Russian).
12. Konshin N. N. Religious and moral grounds of S. A. Rachinskiy pedagogical activities. *The North (Arctic) Federal University Bulletin. Series: Human and Social Science*, 2009, no. 6, pp. 158–161 (in Russian).
13. Sergey Aleksandrovich Rachinskiy. In: *Zhizneopisaniya otechestvennykh podvizhnikov blagochestiya XVIII i XIX vekov* [Life Stories of the Men of Faith in XVIII and XIX Centuries]. Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Zhitija_svjatykh/zhizneopisaniya-otechestvennyh-podvizhnikov-blagochestija-18-i-19-vekov-sentjabr/30 (accessed 7 July 2022) (in Russian).
14. Paroshina R. A. "Education of the person is first of all education of heart...". *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*, 2007, no. 3 (6), pp. 78–81 (in Russian).
15. Dergalev S. M. *Vvedenie v pravoslavnyuyu asketiku* [Introduction in Orthodox Asceticism]. St. Petersburg, Kontrast Publ., 2017. 320 p. (in Russian).
16. Kirill (Zinkovskiy), Hieromonk. Volitional qualities of person according to Saint Theophanes. *Review of the Russian Christian Academy for the Humanities*, 2017, vol. 18, no. 2, pp. 54–68 (in Russian).
17. Sklyarova T. V. The formation of a subjective position of students in the process of studying religious values. *St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*, 2015, no. 4 (39), pp. 22–28 (in Russian). <https://doi.org/10.15382/sturIV201539.22-28>
18. Kislinskaya G. E. Upbringing system succession of modern seminaries and early Christian schools. *Discussion*, 2013, no. 3 (33), pp. 106–110 (in Russian).
19. Kuznetsov V. V. Formation of the spiritual and moral culture of students. *Modern High Technologies*, 2021, no. 6-1, pp. 160–164 (in Russian). <https://doi.org/10.17513/snt.38715>
20. Bezrogov V. G. *The development of educational traditions of early Christian schools in I–V centuries*. Diss. Dr. Sci. (Pedag.). Moscow, 2004. 345 p. (in Russian).
21. *Ustav religioznoy organizatsii – dukhovnoy obrazovatel'noy organizatsii vysshego obrazovaniya «Penzenskaya duhovnaya seminariya Penzenskoy Eparkhii Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi»* [The Statute of Penza Spiritual Seminary]. Available at: https://seminariapenza.ru/sveden/files/Ustav_Ustav_novy.pdf (accessed 9 July 2022) (in Russian).
22. *Pravila povedeniya uchashchikhsya Penzenskoy dukhovnoy seminarii* [Rules for students of Penza Spiritual Seminary]. Available at: https://seminariapenza.ru/sveden/files/Pravila_povedeniya_uchaschihsya.pdf (accessed 9 July 2022) (in Russian).
23. Slobodchikov V. I. Ways of being a person: personal, extrapersonal and transpersonal. Mon. Sergiya (Komissarova), red. *Vos'mye Pyukhtitskie chteniya: Pravoslavie i duhovno-nravstvennoe stanovlenie lichnosti sovremennika: materialy nauch.-prakt. conf. (11–12 dekabrya 2019 g.)* [The nun Sergiya (Komissarova), ed. Pyukhtitsa Readings: Orthodox Christianity and spiritual and moral development of contemporaries: materials of sci. and pract. conf. (11–12 December 2019)]. Kuremyae, Pushkin Leningrad State University Publ., 2019, pp. 13–22 (in Russian).

Поступила в редакцию 09.09.2022; одобрена после рецензирования 22.10.2022; принята к публикации 15.12.2022
The article was submitted 09.09.2022; approved after reviewing 22.10.2022; accepted for publication 15.12.2022



ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 84–86
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 84–86
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-84-86>
EDN: YFONKZ

УДК 159.9

Памяти Владимира Ивановича Страхова: к 90-летию со дня рождения

А. А. Голованова

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

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

Аннотация. Посвящено 90-летию со дня рождения выдающегося ученого, замечательно-го, яркого человека Владимира Ивановича Страхова (1932–2021). Его профессиональная жизнь неразрывно была связана с Саратовским государственным педагогическим институтом имени К. Федина и Саратовским государственным университетом имени Н. Г. Чернышевского. Поле научных интересов В. И. Страхова составляли вопросы психологии внимания, педагогической психологии, психологии спорта, литературного, музыкального и иных видов творчества. Он был верным хранителем, продолжателем, выразителем традиций своего отца – известного отечественного ученого, основателя саратовской психологической школы Ивана Владимировича Страхова.

Ключевые слова: В. И. Страхов, научное наследие, творчество

Для цитирования: Голованова А. А. Памяти Владимира Ивановича Страхова: к 90-летию со дня рождения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 84–86. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-84-86>, EDN: YFONKZ

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

Personalia

In memory of Vladimir Ivanovich Strakhov: Devoted to the 90th anniversary of his birth

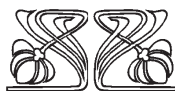
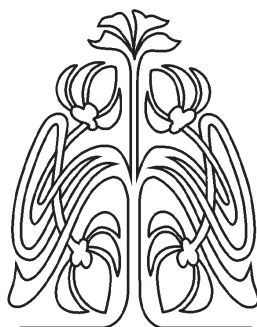
А. А. Голованова

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

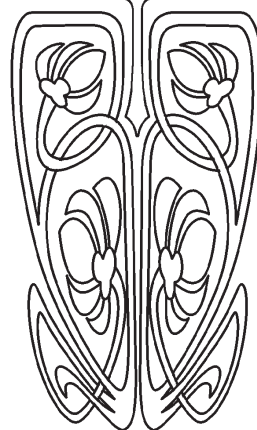
Anna A. Golovanova, ann-gola@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5945-7767>

Abstract. The article is dedicated to the 90th birthday of an outstanding scientist, a wonderful and bright man Vladimir Ivanovich Strakhov (1932–2021). His professional life was inextricably linked with Saratov State Pedagogical Institute named after K. Fedin and the SSU named after N. G. Chernyshevsky. Scientific interests of V. I. Strakhov lay in the field of psychology of attention, pedagogical psychology, psychology of sports, literary, musical and other types of creativity. He was a faithful guardian, successor, and exponent of the traditions of his father, who was a famous Russian scientist, the founder of the Saratov Psychological School Ivan Vladimirovich Strakhov.

Keywords: V. I. Strakhov, scientific heritage, creativity



ПРИЛОЖЕНИЯ





For citation: Golovanova A. A. In memory of Vladimir Ivanovich Strakhov: Devoted to the 90th anniversary of his birth. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 84–86 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-84-86>, EDN: YFONKZ

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

21 августа 2022 г. мы могли бы отметить юбилей одного из достойных саратовских ученых, психолога и педагога профессора В. И. Страхова. К нашему прискорбию, Владимир Иванович ушел из жизни, не дожив несколько месяцев до своего 90-летия. Разные люди вспоминают разного В. И. Страхова – вузовского преподавателя, ученого-исследователя, научного руководителя, коллегу, непосредственного начальника, заведующего кафедрой, организатора конференций и редактора научных сборников, спортсмена, художника, знатока и любителя литературы и музыки, общительного и остроумного члена «профессорского клуба», семьянина, пациента, любителя утренних пробежек по набережной, хозяина собаки... В попытках совместить эти разные впечатления рождается довольно сложный и противоречивый образ, отражающий на самом деле сложную и многогранную личность. Память об ученом и человеке будет жива, пока люди будут его вспоминать, и 90-летие со дня его рождения – дополнительный достойный для этого повод.

Владимир Иванович родился в 1932 г. в Иркутске, где тогда непродолжительное время в педвузе работал его отец, известный советский ученый-психолог Иван Владимирович Страхов. Столь масштабная фигура отца не могла не повлиять как на последующий профессиональный выбор, так и на формирование характера, ценности и личностные установки младшего Страхова. С 1937 г. семья обосновалась в Саратове. Период школьного обучения Владимира пришелся на суровые годы Великой Отечественной войны. Затем В. И. Страхов поступил в Саратовский государственный педагогический институт, учился и окончил в 1954 г. отделение русского языка, логики и психологии факультета русского языка и литературы. Возможно, филологическое образование отчасти сказалось на овладении научным слогом, легкости генерации текстов и последующей публикационной активности В. И. Страхова – он является автором более чем 1000 статей, тезисов, монографий. Аспирантуру он проходил в Москве, и общение с мэтрами отечественной психологической науки того времени во многом сформировало его как ученого-исследователя. В 1956 г. он получил степень кандидата наук, защитив диссертацию по психологизму в творчестве И. Гончарова. Докторскую диссертацию впоследствии В. И. Страхову защитить не

удалось, но в 1995 г. ему было присвоено ученое звание профессора по совокупности научных работ, наиболее значительные из которых – «Очерки психологии внимания» (1994), «Спорт. Темпоральность. Внимание» (1996), «Внимание и речь» (2004), «Психоллингвистика (очерки и исследования)» (2005), «Теория и практика проблемы внимания» (2010), «Психология творчества в труде писателя и изобразительной деятельности художника» (2012).

Во многих аспектах Владимир Иванович стал преемником, выразителем и продолжателем тех традиций саратовской психологической школы, которые заложил его знаменитый отец. Это нашло отражение и в многолетнем руководстве кафедрой психологии педагогического института, и в разнообразии исследовательских интересов – он разрабатывал проблемы психологии внимания, педагогической психологии, психологии спорта, литературного, изобразительного и музыкального творчества, психологии общения. Отражалось это и в отношениях с дипломниками, аспирантами и соискателями – Страхов не только видел свою учительскую миссию в создании ими качественного научного продукта, но и всячески способствовал их личностному и профессиональному росту и в благодарной памяти многих своих молодых коллег останется тем, кто взрастил их, делился опытом, учил работать, поддерживал и продвигал. Владимир Иванович умел устанавливать и поддерживать широкий круг научных контактов со многими исследователями в регионе, стране и зарубежье, на его приглашения участвовать в конференциях и публиковаться в сборниках, составителям и редакторам которых он был, неизменно отвечали согласием такие видные фигуры отечественной психологии, как доктор наук, профессор Алексей Александрович Бодалёв (Москва), Валентин Евгеньевич Семёнов (Санкт-Петербург), Владимир Николаевич Панфёров (Санкт-Петербург), Виктор Васильевич Новиков (Ярославль), Александр Октябрьнович Прохоров (Казань) и др.

И конечно, его уважительная и бережно пронесенная на протяжении всей жизни память об отце воплотилась в том, что Владимир Иванович стал учредителем и многолетним (с 1991 по 2013 г.) организатором «Страховских чтений». Имея статус ежегодной научно-практической конференции, усилиями В. И. Страхова «Чте-



ния» по формату всегда отличались от подобных академических мероприятий. Участники с удовольствием получали именные приглашения, собирались в залах саратовского Дома ученых, и это всегда становилось локальным культурным событием – как организатор Владимир Иванович заботился о том, чтобы всегда звучала классическая музыка, авторская поэзия, выставлялись произведения изобразительного искусства, создавалась атмосфера неформального общения. Чтения объединяли людей самого разного возраста из разных профессиональных сообществ Саратова – психологов, педагогов, философов, медиков, спортсменов, филологов, историков, музыкантов, журналистов.

Каждый, кто, будучи студентом Саратовского педагогического института или классического университета, побывал на занятиях В. И. Страхова, будет вспоминать его как яркого и самобытного лектора. Легким, понятным языком он увлекательно рассказывал о психологических явлениях, с которыми каждый сталкивается в жизни. Лекции чаще всего велись в режиме диа-

лога с аудиторией, и этой живо откликающейся аудитории в голову не приходило отвлекаться на записи, а с наступлением сессии многие студенты с удивлением обнаруживали отсутствие конспектов для подготовки к экзаменам по дисциплине, читаемой Страховым. Но слушатели неизменно впечатлялись и восхищались его лекторским мастерством.

Владимир Иванович Страхов прожил сложную, насыщенную жизнь. Мы будем помнить его как неординарную, многогранную личность, представителя уходящего поколения настоящей саратовской интеллигенции – широко образованного, начитанного, умного, наделенного чувством юмора, одаренного во многих сферах, человека волевого и целеустремленного в работе и организации собственной жизни, человека с высоким уровнем внутренней свободы, не боящегося отстаивать свою точку зрения и непопулярные решения в разных аудиториях, критически мыслящего, равнодушного к тенденциям и событиям, происходящим в стране, в науке и российской высшей школе.

Поступила в редакцию 23.08.2022; принята к публикации 13.09.2022

The article was submitted 23.08.2022; accepted for publication 13.09.2022



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 87–92
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 87–92
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-87-92>, EDN: YCODTL

Материалы конференции
УДК 159.95:316.624

Развитие позитивного мышления учащихся как основа профилактики суицидального поведения: по итогам заседания круглого стола



А. Р. Вагапова¹✉, М. А. Кленова²

¹Саратовский национально-исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

²Саратовская государственная юридическая академия, Россия, 410056, г. Саратов, ул. Вольская, д. 1

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

Кленова Милена Александровна, кандидат психологических наук, руководитель Центра психологической поддержки, milena_d@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3900-1233>

Аннотация. Представлена информация о прошедшем 9 июня 2022 г. заседании круглого стола «Формирование у обучающихся позитивного мышления, принципов здорового образа жизни, предупреждение суицидального поведения». Участники обсудили широкий спектр теоретико-методологических, философских, правовых, организационно-управленческих, медико-профилактических, психолого-педагогических и иных практических вопросов организации и совершенствования системы формирования у обучающихся позитивного мышления, принципов здорового образа жизни, профилактики суицидального и аутоагрессивного поведения. В представленных докладах нашли отражение вопросы научно-методического обеспечения профилактики деструктивного поведения молодежи, психолого-педагогического сопровождения, подготовки кадров для обеспечения совершенствования форм и методов предупреждения суицидального и аутоагрессивного поведения.

Ключевые слова: позитивное мышление, здоровый образ жизни, суицидальное поведение, профилактика суицидального поведения

Для цитирования: Вагапова А. Р., Кленова М. А. Развитие позитивного мышления учащихся как основа профилактики суицидального поведения: по итогам заседания круглого стола // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 87–92. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-87-92>, EDN: YCODTL

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

Conference Proceedings

**Development of positive thinking of students as a means of preventing suicidal behaviour:
Based on the results of the round table meeting**

А. Р. Вагапова¹✉, М. А. Кленова²

¹Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

²Saratov State Law Academy, 1 Volskaya St., Saratov 410056, Russia

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

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

Abstract. The article provides information about the round-table meeting held on June 9, 2022 “Development of students’ positive thinking, principles of a healthy lifestyle, and prevention of suicidal behaviour”. The participants discussed a wide range of theoretical and methodological, philosophical, legal, organizational and administrative, medical and preventive, psychological and pedagogical and other practical issues connected with organizing and improving the system of positive thinking development among students, with principles of a healthy lifestyle, and with the prevention of suicidal and auto-aggressive behaviour. The presented reports reflect different issues. Thus, they discussed the questions of scientific and methodological support for the prevention of destructive behaviour of young people. Moreover, the participants reported on the issues of psychological and pedagogical support. Finally, they spoke of personnel training in order to ensure the improvement of forms and methods of suicidal and auto-aggressive behaviour prevention.

Keywords: positive thinking, healthy lifestyle, suicidal behaviour, prevention of suicidal behaviour

For citation: Vagapova A. R., Klenova M. A. Development of positive thinking of students as a means of preventing suicidal behaviour: Based on the results of the round table meeting. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 87–92 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-87-92>, EDN: YCODTL

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



9 июня 2022 г. в ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия» совместно с Департаментом координации информационной и просветительской деятельности Министерства науки и высшего образования Российской Федерации проводился круглый стол на тему «Формирование у обучающихся позитивного мышления, принципов здорового образа жизни, предупреждение суицидального поведения». Актуальность проведения круглого стола связана с глобальными вызовами, с которыми сегодня столкнулась Российская Федерация в целом и система высшего образования в частности. Обусловленное происходящими в современном мире изменениями влияние негативного внешнего воздействия и угроз требует корректировки осуществляемой в стране образовательной политики, выработки качественно новых методов организации учебно-воспитательного процесса, активного использования психолого-педагогических технологий, программ, методов, ориентированных на формирование у обучающихся позитивного отношения к жизни, положительных установок мировосприятия и мотивации, приобретение навыков здорового образа жизни.

С приветственным словом к участникам круглого стола обратилась заместитель министра молодежной политики и спорта, начальник управления по молодежной политике министерства молодежной политики и спорта Саратовской области *Ангелина Антоновна Беловицкая*. В своем выступлении она подчеркнула важность формирования у обучающихся позитивного мышления, рассказала о традиционных мероприятиях, проводимых министерством («Лыжня России», чемпионат школьной баскетбольной лиги, всероссийский марафон-забег, областной фестиваль «Студенческая весна» и др.), целью которых являются пропаганда здорового образа жизни, вовлечение подростков в культурную, спортивную и познавательную деятельность, т. е. создание форм досуга, альтернативных асоциальному поведению. Мероприятия проводятся на межведомственной основе, в тесном контакте с региональными и образовательными организациями разного уровня. Они носят не только массовый, но и индивидуальный (точечный) характер, чтобы оказать помощь конкретному ребенку. Также подведомственные министерству учреждения работают над формированием правильных жизненных установок на базе ГБУ РЦ «Молодежь Плюс» с помощью программно-проектного подхода – разработаны мастер-классы, дискуссии, игры, тренинги, конкурсы, которые планируется активно внедрять в работу образо-

вательных организаций. А. А. Беловицкая подчеркнула готовность к сотрудничеству и обмену опытом со всеми участниками.

Круглый стол открыл заведующий отделом научного обеспечения прокурорского надзора и укрепления законности в сфере защиты прав несовершеннолетних Научно-исследовательского института Университета прокуратуры Российской Федерации, кандидат юридических наук *Дамир Ильдарович Ережипалиев*. В своем докладе он рассказал о результатах аналитической работы в сфере предупреждения суицидального поведения несовершеннолетних, проведенной прокуратурой (30 субъектов РФ) и университетом в структурных подразделениях разного уровня. К сожалению, несмотря на все проводимые мероприятия, за последние полгода улучшения не произошло, причинами совершения попыток суицида являются отсутствие взаимопонимания в семье, ссоры с родителями, зависимость от компьютерных игр, а также психоэмоциональные особенности подростков, их эмоциональная нестабильность, неспособность конструктивно справляться с травмирующей ситуацией. Фактором риска может также являться наличие у подростка психопатологического состояния, психического заболевания. Д. И. Ережипалиев подчеркнул важность качественного психолого-педагогического сопровождения образовательной среды, что не всегда возможно из-за нехватки в образовательных организациях педагогов-психологов. Из-за большой загруженности (по данным за 2021–2022 гг. на одного педагога-психолога в среднем приходится 607 учащихся в школах и техникумах и свыше 1000 студентов в вузах) затруднительно своевременное выявление детей, имеющих отклонение в развитии, находящихся в тревожно-депрессивном состоянии и т. д. Прокурорами также выявлена нехватка специалистов, способных оказать подросткам экстренную помощь. Д. И. Ережипалиев акцентировал внимание на необходимости комплексного решения проблемы – внедрения в регионах программ профилактики суицидального поведения, активизации работы психологических служб по системному мониторингу психоэмоционального состояния обучающихся, устранению кадрового дефицита.

Выступление Уполномоченного по правам ребенка в Саратовской области *Татьяны Николаевны Загородней* было посвящено теме профилактики подросткового суицида. За прошедший год количество случаев заверченного суицида не уменьшилось. Среди подрастающего поколения закрепляется тенденция к размыванию границ между жизнью и смертью, усиливается



зависимость от компьютерных игр, виртуальных сетей. Стоит задача создания позитивного интернет-пространства для детей, чтобы отвлечь их от деструктива, представленного в большом объеме в Сети («Синий кит», «Приятный ад» и др.). Т. Н. Загородняя рассказала о существующих проектах, которые способны помочь детям справиться с трудностями («Мне страшно»), о том, что необходимо популяризировать социально-ориентированные проекты, позитивный контент (проект «Пионерия 2.0»), прививающий здоровый образ жизни, привлекать к созданию таких проектов детей («Бумеранг», «Безопасное медиадетство»), продвигать новые молодежные объединения (российское движение школьников, «Юнармия», «Большая перемена»).

Председатель комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве Саратовской области *Юлия Анатольевна Васильева* рассказала о том, что важной частью профилактической работы является тщательный анализ случаев суицида, для чего на территории Саратовской области была создана региональная группа экстренного реагирования. В нее вошли узкие специалисты (психиатры, психологи, суицидологи и др.), способные помочь подросткам справиться с ситуацией. Анализируя случаи суицидального поведения, члены комиссии пришли к выводу, что причинами являются отсутствие своевременной помощи ребенку (совершают суицид дети, которые не смогли справиться со своим сложным эмоциональным состоянием), конфликты с родителями, их занятость и низкая заинтересованность в контактах с детьми. Ю. В. Васильева подчеркнула важность привлечения специалистов, ресурсов образовательных организаций, необходимость обмена опытом в организации профилактической работы, своевременной коррективе уже установившихся порядков работы, чтобы своевременно и максимально эффективно реагировать на ситуацию.

Поделилась опытом работы ответственный секретарь комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав Новосибирской области, заместитель начальника управления семейной политики министерства труда и социального развития Новосибирской области *Зоя Олеговна Вивденко*. Первые попытки организации межведомственного взаимодействия по данному направлению работы были сделаны в 2013 г. В настоящее время существует единый регистр для фиксирования случаев суицидального поведения, при тесном сотрудничестве с МВД психоневрологическим диспансером определяется вид поведения (попытка суицида, суицидальное поведение, самоповреждающее поведение). В

утвержденной межведомственной программе закреплена трехуровневая система профилактики, существуют также мобильные группы. Анализ многолетней работы позволил выявить такую причину случаев заверченного суицида, как позднее обращение за помощью из-за страха постановки на учет у психиатра, в связи с чем проводится просветительская работа в родительском сообществе. Разработана трехуровневая комплексная модель профилактики кризисных ситуаций, которая состоит из нескольких программ по развитию жизнеспособности обучающихся (изменение установок по отношению к детям внутри образовательных организаций, повышение родительской компетентности в вопросах поддержки ребенка, выработка навыков общения, вовлечение родителей в проблематику детей), психогенетике девиантного поведения подростков в условиях образовательной организации (психологическое тестирование, генетическое тестирование), выработке алгоритма взаимодействия образовательных организаций с ГБУЗ НСО «НОДКПНД» (ведение конкретных случаев, выстраивание маршрута индивидуального сопровождения, внедрение факторного анализа в практику работы образовательной организации). Внедрение данной модели на территории области происходит постепенно, в настоящее время в этом плане работает 31 образовательная организация, и эти организации в дальнейшем станут ресурсными площадками для внедрения модели. З. О. Вивденко выказала готовность поделиться опытом работы по теме профилактики суицида.

В докладе *руководителя* Центра научно-методического обеспечения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних Института законотворчества Саратовской государственной юридической академии *Светланы Николаевны Зайковой* представлены анализ причин суицида, классификация суицида (для подростков характерны аномический, аффективный и демонстративный типы суицида). Было отмечено, что на существующие в настоящее время три уровня межведомственного взаимодействия по совокупности всех этапов затрачивается 18 дней с момента выявления попытки суицида до начала организации исполнения межведомственного плана по оказанию помощи несовершеннолетним и их родителям (или иным законным представителям). Необходимо сокращать данный срок, и каждый субъект пытается это сделать с учетом своих особенностей. Разработаны рекомендации по совершенствованию межведомственного взаимодействия при выявлении попытки несовершеннолетнего совершить суицид.



Доцент кафедры гигиены Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н. И. Пирогова Министерства здравоохранения Российской Федерации, кандидат медицинских наук, доцент *Светлана Валерьевна Маркелова* рассказала о методах профилактики нарушения зрения у детей и подростков. Эта проблема нарушения здоровья возникает в результате бесконтрольного пользования электронными устройствами, для ее профилактики разработаны эффективные рекомендации. Навыки безопасного пользования электронными устройствами в большинстве своем отсутствуют и у взрослого населения, и вопросы гигиенического воспитания выпали из поля зрения педагогов и родителей. На кафедре разработаны и активно внедряются специальные формы профилактической работы.

На семейных ценностях как основе профилактики суицида сделала акцент кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского *А. Р. Вагапова*. В качестве причин суицидального поведения среди подростков и молодежи выделяют в том числе дисгармоничность семейных отношений (попустительство либо авторитаризм со стороны старших). Поэтому семейные ценности как нравственный ориентир, передаваемый из поколения в поколение, способствующий сплочению семьи, призваны помочь членам семьи пережить проблемы и трудности. Семейные ценности принято подразделять на традиционные и современные. Традиционные семейные ценности постоянно культивируются и внедряются в жизнь супругов – это вера, верность, любовь, брак, уважение, святость материнства, продолжение рода. Современные семейные ценности можно разделить на ценности супружества и родительства, т. е. произошел отказ от единой модели семьи для всех. Молодежь находится в поиске себя, в поиске оптимального устройства своей семейной жизни в условиях системного кризиса, стресса, падения жизненного уровня большинства российских семей с детьми, снижения воспитательной функции семьи. В конце своего выступления *А. Р. Вагапова* подчеркнула, что в современных условиях важно не только не забывать о традиционных семейных ценностях, но всеми возможными способами популяризировать их.

М. А. Кленова, доцент, и. о. заведующего кафедрой правовой психологии, судебной экспертизы и педагогики Саратовской государственной юридической академии, кандидат психологических наук, предложила для рассмотрения

материал о психолого-педагогическом аспекте формирования позиции «Здоровая личность», а также о компонентах профилактической работы, реализуемой в образовательном пространстве. Необходимо, чтобы такая работа была нацелена на психологическое просвещение в вопросах важности сохранения и укрепления жизни и здоровья как базовых человеческих ценностей, и реализовывалась с учетом возрастных и психолого-педагогических особенностей обучающихся. Еще одним значимым компонентом психолого-педагогической деятельности является развитие у обучающихся индивидуально-психологических характеристик, лежащих в основе асертивности как одной из наиболее значимых компетенций предупреждения формирования аутодеструктивного поведения. Развитие таких характеристик возможно путем специальной коррекционно-развивающей работы и посредством целенаправленной образовательной деятельности во всех ее основных формах (учебной, воспитательной и др.).

Продолжила тему доцент кафедры истории, политологии и социологии Саратовской государственной юридической академии, кандидат социологических наук, доцент *Ирина Олеговна Кузнецова* с результатами опроса среди студентов вуза и колледжей ($n = 5624$; 50% несовершеннолетние). Выявлено, что досуг учащихся достаточно разнообразен, но большую часть времени они проводят в виртуальном пространстве. Результаты опроса показали, что студенты удовлетворены общением со сверстниками и преподавателями, однако отмечали случаи буллинга – либо по отношению к себе, либо свое участие (из-за внешних различий, по национальному или религиозному признаку и т. д.). В состоянии переживания неприятных ситуаций, неудач обращаются к близким, при этом никто не обращается в психологическую службу по месту обучения, к преподавателям. Выявлены факты деструктивного поведения (участие в деструктивных группах). *И. О. Кузнецова* предложила усилить воспитательную и просветительскую работу среди обучающихся.

Начальник Центра мониторинговых исследований и прогнозирования развития образования Саратовского областного института развития образования, кандидат социологических наук *Мария Дмитриевна Спицына* ознакомила участников круглого стола с единой методикой опроса, разработанной в 2019 г. Центром защиты прав и интересов детей, которая направлена на выявление у обучающихся факторов риска (потребность в одобрении, подверженность влиянию группы, принятие аддиктивных установок



социума, наркопотребление в социальном окружении, склонность к риску, импульсивность, тревожность, фрустрация) и факторов защиты (принятие родителями, принятие одноклассниками, социальная активность, самоконтроль поведения, самооффективность). По результатам диагностики работы возможны четыре варианта профилактической работы в зависимости от степени выраженности факторов риска (неблагоприятное сочетание факторов риска и факторов защиты). На созданном ресурсе возможно проведение обучающимися тестирования с дальнейшей автоматической обработкой результатов (составление профиля участника), сравнением с региональной нормой. В 2022 г. было опрошено 97% ($n = 97733$) обучающихся (с 13 лет), из них 7084 человека – с высокой степенью суицидального риска. Однако резистентность выборки достаточно высока, с этим ведется активная работа. Возможен анализ результатов для оценки выраженности факторов риска по образовательной организации в целом, далее предполагается совместная работа со специалистами (психиатры, специалисты из министерства здравоохранения, антитеррористической комиссии и др.). В 2022 г. наибольшую озабоченность вызывают результаты по шкале «принятие родителями», демонстрирующие выраженное родительское отвержение, то, что родители недостаточно уделяют внимания детям, не интересуются их жизнью и т. д. Предлагается создать региональный университет ответственных родителей, который функционировал бы как в онлайн-, так и в офлайн-режиме. У педагогических работников выявлен профессиональный дефицит психолого-педагогических знаний, знания возрастной психологии, навыков конструктивного общения. Было подчеркнуто, что просветительская работа проводится, однако ситуация остается сложной, требует привлечения ресурсов и специалистов.

Любовь Георгиевна Петрова, доцент кафедры правовой психологии ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия», предложила рассмотреть заявленную проблему круглого стола с учетом сложной политической и экономической ситуации, а также состояния информационной войны. Полиморфный характер изучаемой проблемы связан с тем, что необходимо изменить условия работы, которой должен заниматься не только педагог-психолог, но и остальные заинтересованные лица – родители, воспитатели, педагоги, – переориентировать свой взгляд на то, каким образом усилия разных специалистов, в том числе психолога, способствовали бы тому, чтобы программы действительно работали как профилактические.

Вера Вадимовна Герасимова, кандидат психологических наук, педагог-психолог Казанского филиала Российского государственного университета правосудия, доцент кафедры психотерапии и наркологии Казанской государственной медицинской академии, доцент Казанского филиала Российской медицинской академии непрерывного профессионального образования, отметила, что суицид – это крайняя форма аутоагрессии. Молодым легче навязать моду на деструктивный образ жизни из-за особенностей созревания коры головного мозга (18–20 лет), с учетом того что вся информационная среда направлена в большей степени на правое полушарие, чем левым, и больше на подкорку, чем на кору головного мозга. Для снижения риска зависимости, суицида, агрессии, терроризма нужно усиление левополушарных функций, необходима интеграция и гармонизация обоих полушарий. Приведены результаты исследования среди молодых людей. Обнаружены психологические особенности молодежи, которые создают мотивацию к компенсации (из-за незрелости и противоречивости психики) с помощью ПАВ (беспокойство, тревога, склонность к резким колебаниям настроения, сензитивность в сочетании с излишней самоуверенностью и т. д.), выявлена деформация биопсихосоциодуховной структуры. Установлено, что любая деструкция начинается не в теле, а «в голове» – с потери со-знания, т. е. разобщенности между знанием и поведением. При данном подходе по итогам многолетних объемных исследований предлагаются конкретные рекомендации для профилактики аддикций и аутоагрессии на уровне психофизиологии (восстановить и всегда сохранять контроль коры над подкоркой, левого полушария над правым), на уровне психики (успокоить эмоции, восстановить способность последовательно, системно мыслить и т. д.), на уровне психологии (разбираться в себе, определить смысл и цели своей жизни и т. д.), на уровне поведения и социума (обеспечить конструктивные связи и т. д.). Таким образом, В. В. Герасимова подчеркнула, что для сохранения здоровья молодых людей и стабильности общества нужно добровольное, на основе разумного эгоизма сохранение нормативной иерархии масштабов приоритета биологических, социальных и духовных потребностей у себя и у других.

Продолжила круглый стол Анжела Сергеевна Нилова, ассистент кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии Саратовского государственного медицинского университета имени В. И. Разумовского



Министерства здравоохранения Российской Федерации, которая сделала сообщение о методах профилактики суицидального поведения в пенитенциарной системе. Представлены статистические данные по случаям завершённого суицида за три года, дан анализ причин, кратко описана работа с теми, кто уже предпринимал попытку суицида.

Завершающим стало выступление *Елены Геннадьевны Артамоновой*, кандидата психологических наук, заместителя директора по развитию системы профилактики девиантного поведения Центра защиты прав и интересов детей. В докладе на тему «Психологическая безопасность и здоровье обучающихся в современном социуме» она представила материалы об организационно-методическом сопровождении развития системы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних – интернет-ресурсах («Растим детей», сайт Центра защиты прав и интересов детей), опросах, конкурсах, конференциях и т. д.

Подводя итоги, доктор юридических наук, профессор, проректор по научной работе, заведующий кафедрой теории государства и права Саратовской государственной юридической академии *Сергей Александрович Белоусов* подчеркнул важность подобных регулярных встреч, необходимость согласования общих научных и практико-ориентированных позиций в приобретении навыков здорового образа жизни, совершенствовании профилактики суицидального и иных видов деструктивного поведения, а также предложил участникам выработать рекомендации для образовательных организаций высшего образования по дальнейшему развитию и совершенствованию указанных направлений – формированию позитивного мышления, принципов здорового образа жизни обучающихся, профилактике деструктивного, суицидального поведения обучающихся, оптимизации межведомственного взаимодействия с органами и учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Поступила в редакцию 03.07.2022; принята к публикации 09.09.2022
The article was submitted 03.07.2022; accepted for publication 09.09.2022



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 93–98
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 93–98
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-93-98>, EDN: MLRRTV

Материалы конференции
УДК 159.9

Специальное образование и социокультурная интеграция – 2022: традиции и инновации (итоги научного форума)



Ю. В. Селиванова ✉, В. О. Скворцова

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

Селиванова Юлия Викторовна, доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики, juliaselivanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2375-4131>

Скворцова Вероника Олеговна, кандидат социологических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, skver74@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5802-1977>

Аннотация. Представлена информация о прошедшей 14–15 октября 2022 г. международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция – 2022: традиции и инновации». Конференция продолжает традицию ежегодных научно-практических конференций, посвященных проблемам дефектологического образования, формированию единого научного, образовательного и информационного пространства в области коррекционной педагогики и психологии, обеспечению комплексного медико-социально-психолого-педагогического подхода к сопровождению лиц с ограниченными возможностями здоровья.
Ключевые слова: специальное образование, интеграция, сопровождение лиц с ОВЗ

Для цитирования: Селиванова Ю. В., Скворцова В. О. Специальное образование и социокультурная интеграция – 2022: традиции и инновации (итоги научного форума) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 93–98. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-93-98>, EDN: MLRRTV

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

Conference Proceedings

Special Education and Socio-Cultural Integration – 2022: Traditions and Innovations (results of the scientific forum)

J. V. Selivanova ✉, V. O. Skvortsova

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

Julia V. Selivanova, juliaselivanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2375-4131>

Veronika O. Skvortsova, skver74@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5802-1977>

Abstract. The article presents the information about the international scientific and practical conference “Special Education and Socio-Cultural Integration – 2022: Traditions and Innovations” that was held on 14–15 October 2022. The conference continues the tradition of annual scientific and practical conferences devoted to the problems of special (defectologic) education, to the formation of a unified scientific, educational and information space in the field of correctional (special) pedagogy and psychology, and to providing a comprehensive medical, social, psychological and pedagogical approach to the support of the disabled.

Keywords: special education, integration, support of disabled people

For citation: Selivanova J. V., Skvortsova V. O. Special Education and Socio-Cultural Integration – 2022: Traditions and Innovations (results of the scientific forum). *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 93–98 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-93-98>, EDN: MLRRTV

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

В условиях модернизации современной системы образования и привлечения внимания к проблемам расширения границ образовательного пространства особое значение приобретает комплексный междисциплинарный подход к изучению современных аспектов образователь-

ных и реабилитационных систем обеспечения социального функционирования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

14–15 октября 2022 г. в ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Черны-



шевского» проходила ежегодная международная научно-практическая конференция **«Специальное образование и социокультурная интеграция – 2022: традиции и инновации»**. Организаторами конференции выступили факультет психолого-педагогического и специального образования и Научно-методический центр психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями, СГУ имени Н. Г. Чернышевского. Данная конференция проводилась в очном и дистанционном формате на российской платформе «Контур толк» (sgulive.ktalk.ru).

Тема конференции объединила около 300 участников – представителей более чем 30 научных, образовательных, общественных российских и международных организаций. Обширная география форума включала такие страны, как Республика Беларусь, Кыргызстан, Чешская Республика, Венгрия, Ирак и др. Были представлены также вузы Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Курска, Екатеринбурга, Ростова-на-Дону, Оренбурга, Омска, Сочи, Томска, Уфы, Борисоглебска, Подольска, Челябинска, Ярославля.

В своем приветственном слове *декан факультета* психолого-педагогического и специального образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского кандидат филологических наук, доцент *Т. Г. Фирсова* отметила: «...в этом году конференция имеет дополнительное название: Традиции и инновации... И это не просто слова. За каждым из них стоит прошлое, настоящее и будущее дефектологии в СГУ и Поволжском регионе. Методологические основы психолого-педагогического и коррекционно-развивающего сопровождения личности, становления речи имеют более чем вековую историю и были заложены в трудах А. А. Крогиуса, С. Л. Франка, Л. П. Доблаева, И. В. Страхова, В. И. Балаевой, К. Ф. Седова. Современное звучание эти вопросы получают в исследованиях Р. М. Шамионова, М. В. Григорьевой, Ю. В. Селивановой, В. П. Крючкова, Е. С. Пяткиной, последователей и учеников данных научно-образовательных школ. Вопросы моделирования специального образования и доступной среды решают в нашем университете не только и не столько на уровне предметно-пространственной организации, сколько на технологическом и социальном уровнях. Это, в первую очередь, разветвленная инфраструктура СГУ, позволяющая осуществлять комплекс мер по выполнению научно-исследовательских изысканий, построению процессов обучения, воспитания, адаптации и реабилитации студентов с ОВЗ, подготовки высококлассных

специалистов, которые будут внедрять принципы дефектологии и инклюзии на местах: в учреждениях образовательного, социального, медицинского характера».

В пленарных докладах были выделены дискуссионные вопросы, связанные с процессами социокультурной интеграции в специальном образовании. Открыла пленарное заседание наша коллега из ближнего зарубежья доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» *Т. В. Лисовская* докладом на тему *«Непрерывное образование лиц с интеллектуальной недостаточностью: опыт Республики Беларусь»*.

А. А. Евсина, председатель правления Международного культурного института «Ключ» (Градец-Кралове, Чешская Республика), представила слушателям материалы своего исследования на актуальную тему *«Проблемы русскоязычных детей-билингвов за рубежом в аспекте инклюзивного образования»*.

А. Э. Симановский, кандидат психологических наук, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики и психологии дефектологического факультета ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (Ярославль, Россия), презентовал тему *«Развитие логической компетентности у студентов-дефектологов»*.

Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и коррекционной психологии был представлен в докладах и презентациях доцентов кафедры олигофренопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена» кандидата психологических наук *Е. А. Гайдукевич* на тему *«Внутренняя картина дефекта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»* и кандидата педагогических наук, заместителя директора Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья *Е. Ф. Войлоковой* на тему *«Инновационные формы взаимодействия с родителями детей с ОВЗ: региональный опыт»*.

Ш. Алмади, кандидат наук в области управления, доцент кафедры мировой экономики Будапештского университета имени Матвея Корвина (Венгрия) познакомила с психологическими аспектами темы *«Самоисполняющиеся прооро-*



чества в специальном образовании. Интегративный обзор исследовательских традиций и инноваций в изучении эффекта Пигмалиона».

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии института специального образования и психологии ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» И. Л. Соловьева в своем сообщении «Современные тенденции развития системы ранней помощи детям с нарушениями слуха» осветила исторические аспекты и современное состояние сурдопедагогики как в России, так и в Саратовской области.

Далее выступила О. В. Карелина, директор автономной некоммерческой организации «Центр содействия и социальной адаптации инвалидов "Развитие"», с сообщением на тему «Актуальность и социальная значимость работы некоммерческих организаций, оказывающих помощь детям с ментальными особенностями развития (на примере опыта работы АНО ЦССАИ «Развитие»)».

Р. Орозова, магистр педагогики, магистр социальной работы, независимый исследователь в области инвалидности, консультант ЮНИСЕФ в Кыргызстане (Бишкек, Кыргызстан) презентовала доклад «Восприятие инвалидности детьми младшего возраста через книжки-картинки».

Практический интерес у участников конференции вызвали доклад и видеоролик, подготовленные Е. С. Пяткиной, кандидатом медицинских наук, заведующим кафедрой реабилитационных технологий СГУ имени Н. Г. Чернышевского, директором ГАУ СО «Центр адаптации и реабилитации инвалидов» г. Саратова, и Ю. В. Турчаниновой, заместителем директора центра, на тему «Профессиональная адаптация инвалидов с ментальными нарушениями посредством дуального обучения на базе ГАУ СО "ЦАРИ"».

В завершение пленарного заседания выступила Ю. В. Селиванова, доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики СГУ имени Н. Г. Чернышевского, с докладом «Личностное самоопределение и адаптационная готовность студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии: промежуточные результаты реализации проекта».

Дальнейшая работа проходила в 10 секциях. Проблематика секционных докладов охватывала широкий круг вопросов, связанных с многообразием направлений развития специального образования в Саратовской области и других регионах. Сами названия секций уже достаточно иллюстрируют их работу:

«Традиции и инновации в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» (модератор – доктор социологических наук, профессор Ю. В. Селиванова);

«Реабилитация, социальная адаптация, социализация и медико-социально-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» (модераторы – кандидат психологических наук, доцент Е. С. Гринина, кандидат психологических наук, доцент Л. В. Шипова);

«Инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития» (модератор – кандидат социологических наук, доцент Е. Н. Горина);

«Актуальные проблемы логопедии» (модератор – доктор филологических наук, профессор В. П. Крючков);

«Инновационные технологии в дошкольном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья» (модератор – кандидат психологических наук, доцент М. Д. Коновалова);

«Интеграционные тенденции в системе начального естественно-математического образования» (модераторы – доктор биологических наук, профессор Е. Е. Морозова, кандидат педагогических наук О. А. Федорова);

«Социализация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в технологическом образовании» (модераторы – кандидат педагогических наук, профессор В. Н. Саяпин, ассистент Т. С. Мирошниченко);

«Личность в социокультурном пространстве» (модераторы – доктор психологических наук, профессор Р. М. Шамионов, кандидат психологических наук, доцент М. А. Кленова);

«Психолого-педагогическое и социально-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми потребностями» (модераторы – кандидат психологических наук, доцент М. С. Ткачева, кандидат психологических наук, доцент И. В. Малышев);

«Секции педагогического мастерства учителей-логопедов и дефектологов дошкольных образовательных организаций» (модераторы – кандидат филологических наук, доцент О. В. Кощеева, кандидат педагогических наук, доцент О. А. Константинова).

В секционных докладах были затронуты актуальные вопросы в области специального (дефектологического) образования: инновационные процессы в специальном образовании; развитие цифровой образовательной среды для обучающихся с ОВЗ; современные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии; реабилитация, социальная адаптация и социокультурная интеграция лиц с ограни-



ченными возможностями здоровья; социальная психология инклюзивного образования; комплексное медико-социально-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья; тьюторское сопровождение процессов образования, социализации и реабилитации; волонтерское движение как ресурс социализации; инклюзивное образование – проблемы и перспективы развития; современные тенденции развития системы раннего вмешательства; инновационные технологии в дошкольном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья; современная логопедия – теория, методика, практический опыт; искусство как средство реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья; профессионально-трудоустройство и профориентация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья; реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами дополнительного образования в современном социокультурном пространстве.

Второй день работы конференции (15 октября 2022 г.) начался с проведения *открытого научно-методического семинара «Личностное и профессиональное развитие студентов с ОВЗ: методы диагностики и профилактика проблем»* на практической площадке Научно-методического центра психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями, СГУ имени Н. Г. Чернышевского.

В начале семинара его участников приветствовали *Е. Н. Горина*, руководитель Лаборатории инклюзивного обучения СГУ имени Н. Г. Чернышевского, и *Ю. В. Селиванова*, заведующий кафедрой коррекционной педагогики СГУ имени Н. Г. Чернышевского, руководитель проекта «Личностное самоопределение и адаптационная готовность студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования».

В ходе проведения семинара присутствующие и гости смогли ознакомиться с результатами проведенной работы в рамках реализации проекта РФФИ и перспективами дальнейших исследований. *Ю. В. Селиванова*, доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики СГУ имени Н. Г. Чернышевского, презентовала работу «Личностное самоопределение и адаптационная готовность студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Задачи третьего этапа реализации проекта». Были представлены исследования: кандидата психологических наук,

доцента кафедры коррекционной педагогики *М. Д. Коноваловой* «Личностное самоопределение студентов с ОВЗ: структурно-динамический подход»; кандидата психологических наук, доцента кафедры коррекционной педагогики СГУ имени Н. Г. Чернышевского *О. В. Хмельковой* «Изучение личностного самоопределения у студентов с ОВЗ в усложняющихся условиях социальной среды»; кандидата психологических наук, доцента кафедры педагогической психологии и психодиагностики СГУ имени Н. Г. Чернышевского *А. А. Шарова* «Методика диагностики характеристик личностного самоопределения в условиях ограниченных ресурсов жизнедеятельности»; кандидата социологических наук, доцента кафедры коррекционной педагогики СГУ имени Н. Г. Чернышевского *Е. Б. Щетининой* «Профилактика неадаптивных стратегий поведения студентов с ОВЗ»; ассистента (помощника) Центра инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов СГУ имени Н. Г. Чернышевского *К. В. Серегина* «Особенности произвольной регуляции и мотивации познавательной деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования».

Второй день конференции завершился *проведением конкурса студенческих научно-исследовательских работ «Современные проблемы и перспективы развития коррекционной педагогики»*.

Модераторами и экспертами Конкурса были кандидат филологических наук, доцент *О. В. Кощеева*, доктор социологических наук, профессор *Ю. В. Селиванова*, кандидат социологических наук, доцент *Е. Н. Горина*, кандидат педагогических наук, доцент *Н. В. Павлова*.

Конкурс прошел в форме публичной защиты (онлайн-формат) результатов научно-исследовательской работы бакалавров и магистрантов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Представленные доклады были посвящены актуальным проблемам коррекционной педагогики и психологии. Участники в своих работах затронули целый ряд проблем обучения, воспитания и развития всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья разных возрастных групп, особенности их психофизического развития и современные методы диагностики и коррекции нарушений, вопросы оказания логопедической помощи, семейного воспитания и др. В конкурсе приняли участие 33 человека (12 магистрантов и 21 бакалавр) из Саратова (13 чел.), Санкт-Петербурга (6 чел.), Краснодара (3 чел.), Курска (1 чел.), Волгограда (7 чел.), Ярославля (3 чел.).



Призовые места распределились следующим образом:

– среди магистрантов:

1-е место – Макуха Л. С., магистрант 2-го курса ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, *«Информационно-компьютерные технологии в диагностической работе дефектолога со школьниками с интеллектуальными нарушениями»* (научный руководитель Шумилова Е. А., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дефектологии и специальной психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»);

2-е место – Фролова Е. З., магистрант 1-го курса ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», *«Содержание логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи детей старшего дошкольного возраста посредством метода "Лэпбук"»* (научный руководитель Шабалина С. А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик и технологий специального инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»);

3-е место разделили Попова Д. С., магистрант 3-го курса ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», *«Проектирование и реализация дефектологом работы по формированию родительской компетентности в освоении детьми с ОВЗ опыта самообслуживания на базе центра социального обслуживания населения»* (научный руководитель Сафронова Е. М., доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет») и Белова У. А., магистрант 1-го курса РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, *«Исследование восприятия сказок младшими школьниками с умственной отсталостью»* (научный руководитель Войлкова Е. Ф., кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»);

– среди студентов бакалавриата:

1-е место – Дмитриева А. Ю., 2-й курс ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, *«Фоновые социо-психологические характеристики будущих коррекционных педагогов в контексте профотбора: результаты авторского тестирования»* (научный руководитель Булгакова О. С., кандидат психологических наук, доцент кафедры основ дефектологии и реабилитологии, ФГБОУ

ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»);

2-е место разделили Никитенко В. А., 4-й курс ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», *«Изучение особенностей формирования навыка словоизменения на примере имен существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи»* (научный руководитель Катаева Н. А., старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет») и Порошина А. М., 4-й курс, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского» *«Учет особенностей эмоционально-волевой сферы в процессе психолого-педагогического сопровождения умственно отсталых подростков»* (научный руководитель Рудзинская Т. Ф., кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»);

3-е место – Котова В. А., 4-й курс ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, *«Исследование предрасположенности к дислексии у дошкольников с общим недоразвитием речи»* (научный руководитель Ивлева М. Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»).

В продуктивном сотрудничестве по итогам конференции сформулированы пути совершенствования комплексного медико-социально-психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

1. Обеспечение непрерывности образования:

– расширение доступности образовательных услуг для абитуриентов и студентов с ограниченными возможностями здоровья по принципу универсального дизайна для всех с учетом особых образовательных потребностей;

– обеспечение реализации принципов инклюзии в учебном процессе и внеучебной деятельности;

– совершенствование системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей для формирования компетенций, необходимых для инклюзивного образования;

– повышение доступности информации о возможности получения высшего и среднего профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью;



- развитие системы сопровождения, тьюторства в учреждениях высшего и среднего профессионального образования;

- внедрение обмена успешными практиками волонтерства между образовательными учреждениями разных стран.

2. Модернизация системы подготовки кадров:

- изучение и распространение лучших практик инклюзии;

- разработка методических рекомендаций, основанных на исследованиях и практическом опыте, в отношении проблем образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью;

- проведение независимой оценки знаний и навыков персонала в области инклюзивного образования.

3. Формирование инклюзивной культуры, информирование общественности:

- усиление работы по информированию общества в отношении прав и возможностей людей с инвалидностью, преодолению стереотипов, вовлечению граждан во взаимодействие и взаимопомощь;

- формирование инклюзивной культуры образовательного учреждения, толерантных, доброжелательных отношений между студентами, преподавателями и сотрудниками;

- проведение просветительской работы со школьниками, молодежью и другими группами населения;

- привлечение средств массовой информации, социального маркетинга для улучшения понимания потребностей и возможностей лиц с инвалидностью, распространения положительных примеров из жизни людей с ограниченными возможностями здоровья.

4. Развитие психолого-педагогических исследований и практики:

- изучение проблем социальной интеграции в условиях разнообразия физических, мен-

тальных, социальных и культурных различий в современном обществе;

- мониторинг реализации прав на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья;

- исследование тенденций и обозначение перспектив развития коррекционной педагогики и специальной психологии, а также практики обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями;

- повышение профессиональной готовности педагогов к деятельности в условиях развивающейся системы инклюзивного образования, а также к построению новых форм взаимодействия с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья, общественными организациями инвалидов, социальными партнерами;

- определение путей повышения качества профессиональной подготовки педагогов-дефектологов, проектирование основных профессиональных образовательных программ на основании требований современных образовательных стандартов высшего образования;

- содействие в создании и развитии сетевых сообществ по распространению опыта специального и инклюзивного образования.

По результатам проведенной конференции планируется издание сборника научных статей. Подводя итоги всего научного мероприятия, отметим, что проведение конференции способствовало организации междисциплинарного диалога ученых и практиков, заинтересованных в решении проблем обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями, выработке позиции профессионального сообщества в решении вопросов социализации и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, разработке современных подходов к повышению качества образования детей с особыми образовательными потребностями, их позитивной социализации и успешной интеграции в социокультурное пространство.

Поступила в редакцию 28.10.2022; принята к публикации 15.12.2022

The article was submitted 28.10.2022; accepted for publication 15.12.2022

ISSN 2304-9790

23001



9 772304 979009

ISSN 2304-9790 (Print). ISSN 2541-9013 (Online)
Известия Саратовского университета. Новая серия.
Серия: Акмеология образования. Психология развития.
2023. Том 12, выпуск 1

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА **Новая серия**

Серия: Акмеология образования. Психология развития

Серия: История. Международные отношения

Серия: Математика. Механика. Информатика

Серия: Науки о Земле

Серия: Социология. Политология

Серия: Физика

Серия: Филология. Журналистика

Серия: Философия. Психология. Педагогика

Серия: Химия. Биология. Экология

Серия: Экономика. Управление. Право

