



**ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ.
СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**

Том 15 № 3 (2018)

DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3

<http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>

Научный журнал

Издается с 2003 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-61178 от 30.03.2015 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

- Гребенщикова Т.А., Зачесова И.А., Павлова Н.Д.** Современные представления о понятии «дискурс» в психологических исследованиях 239
- Ozhiganova G.V.** Self-Regulation and Self-Regulatory Capacities: Components, Levels, Models (Саморегуляция и саморегулятивные способности: компоненты, уровни, модели) 255

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Кудинов С.И., Давыдова Н.И., Кудинов С.С.** Особенности самореализации педагогов с разным стажем профессиональной деятельности 271
- Арендачук И.В.** Динамика ценностно-смысловых характеристик социальной активности современной молодежи 287
- Бочарова Е.Е.** Содержательные характеристики «предметного поля» дискриминационных установок 308

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Kyuchukov N., New W.** Mother Tongue of Roma Children from Special Schools (Родной язык цыганских детей из специальных школ) 323
- Авакян И.Б., Виноградова Г.А.** Инновационная готовность преподавателей и социально-психологический климат педагогических коллективов высших учебных заведений 334
- Раицкая Л.К., Тихонова Е.В.** Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта 350

МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

- Маслова О.В.** Erasmus+ International Staff Exchange Week in Vilnius (Международная неделя обмена опытом по программе Erasmus+) 364

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор, действительный член МАНПО, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии филологического факультета РУДН (Москва, Россия)

Почетный редактор

Григоренко Елена Леонидовна, доктор психологических наук, Ph.D., выдающийся профессор департамента психологии Хьюстонского университета, профессор-исследователь департамента педиатрии, молекулярной генетики и генетики человека Бейлорского медицинского колледжа (Хьюстон, США); профессор Центра детских исследований Йельского университета, старший научный сотрудник лаборатории Хаскинс (Йель, США)

Ответственный секретарь

Новикова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой социальной и дифференциальной психологии РУДН, член-корреспондент МАНПО (Москва, Россия)

Члены редакционной коллегии

Барбот Баптисте, Ph.D., профессор психологии Эйрис Университета (Нью-Йорк, США)

Бовина Инна Борисовна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической и юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета (Москва, Россия)

Джарвин Линда, Ph.D., профессор психологии Парижского колледжа искусств (Париж, Франция)

Крупнов Александр Иванович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии филологического факультета РУДН, Заслуженный работник высшей школы РФ, действительный член МАНПО (Москва, Россия)

Кючуков Христо, доктор педагогических наук, Ph.D., профессор Университета Силезии (Катовице, Польша)

Нью Вилльям, Ph.D., профессор, профессор и глава департамента образования и исследований молодежи Колледжа Белойта (Белойт, США)

Оздорска-Мазур Ева, Ph.D. in Education, профессор, профессор факультета этнологии и образовательных наук Университета Силезии в Катовице (Катовице, Польша)

Раицкая Лилия Климентовна, доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, советник ректора МГИМО МИД России, профессор кафедры педагогики и психологии МГИМО МИД России (Москва, Россия)

Рич Грант, Ph.D., профессор психологии, психотерапевт (Джуно, Аляска, США)

Стоилич Лазар, Ph.D., профессор Колледжа академических исследований «Досидеж» (Белград, Сербия)

Такушьян Гарольд, Ph.D., профессор психологии и руководитель программы по организационной психологии Университета Фордхем (Нью-Йорк, США)

Тарноу Юджин, Ph.D., научный сотрудник Авалон Бизнес Систем (Фэйр Лоун, Нью-Джерси, США)

Хархурин Анатолий Владимирович, Ph.D., профессор психологии Американского университета Шарджи (Шарджа, Объединенные Арабские Эмираты)

Шейнов Виктор Павлович, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы (Минск, Беларусь)

Редактор *М.П. Малахов*

Компьютерная верстка: *О.Г. Горюнова*

Адрес редакции:

ул. Орджоникидзе, д. 3, Москва, Россия, 115419

Тел.: (495) 955-07-16; e-mail: ipk@rudn.university

Адрес редакционной коллегии серии «Психология и педагогика»:

ул. Миклухо-Маклая, д. 10/2, Москва, Россия, 117198

Тел.: (495) 778-38-07, доб. 12-67;

e-mail: psyjournalrudn@rudn.university

Подписано в печать 14.10.2018. Выход в свет 28.10.2018. Формат 70×100/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «NewtonС».

Усл. печ. л. 11,29. Тираж 500 экз. Заказ № 830. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский университет дружбы народов» (РУДН)
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН

115419, Москва, Россия, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. (495) 952-04-41; ipk@rudn.university



RUDN JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

VOLUME 15 NUMBER 3 (2018)

<http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>

DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL ETHICS

Grebenshchikova T.A., Zachiosova I.A., Pavlova N.D. Contemporary Views on the Term 'Discourse' in Psychological Studies..... 239

Ozhiganova G.V. Self-Regulation and Self-Regulatory Capacities: Components, Levels, Models..... 255

PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY

Kudinov S.I., Davydova N.I., Kudinov S.S. Specificity of Self-Realization in Teachers with Various Length of Professional Experience 271

Arendachuk I.V. Dynamics of Value and Meaning Characteristics of Modern Youth's Social Activity..... 287

Bocharova E.E. Content Characteristics of the "Subject Field" of Discriminatory Attitudes 308

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF EDUCATION

Kyuchukov H., New W. Mother Tongue of Roma Children from Special Schools 323

Avakyan I.B., Vinogradova G.A. Teachers' Innovative Readiness and Socio-Psychological Climate of Pedagogical Collectives of Higher Educational Institutions..... 334

Raitskaya L.K., Tikhonova E.V. Perceptions of Soft Skills by Russia's University Lecturers and Students in the Context of the World Experience..... 350

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF EDUCATION

Maslova O.V. Erasmus+ International Staff Exchange Week in Vilnius 364

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Sergey I. Kudinov, D.Sc. in Psychology (doctor of psychological sciences), Professor, Head of the Social and Differential Psychology Chair (*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia*)

Honorary editor

Elena L. Grigorenko, Ph.D. in Psychology, D.Sc. in Psychology, Hugh Roy and Lillie Cranz Cullen Distinguished Professor, Department of Psychology (*University of Houston, Houston, USA*), Research Certified Adjunct Professor, Departments of Pediatrics and Molecular and Human Genetics (*Baylor College of Medicine, Houston, USA*), Adjunct Professor of Child Study Center and Senior Scientist of Haskins Laboratories (*Yale University, Yale, USA*)

Assistant to the Editor-in-Chief

Irina A. Novikova, Ph.D. in Psychology (candidate of psychological sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Social and Differential Psychology Chair (*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia*)

Members of the Editorial Board

Baptiste Barbot, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor of Department of Psychology (*Pace University, New York, USA*)

Inna B. Bovina, D.Sc. in Psychology (doctor of psychological sciences), Professor of Department of Clinical and Legal Psychology (*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia*)

Linda Jarvin, Ph.D. in Psychology, Dean of Paris College of Art (*Paris College of Art, Paris, France*)

Anatoliy V. Kharkhurin, Ph.D. in Psychology, Professor of Psychology (*American University of Sharjah, Sharjah, UAE*)

Alexander I. Krupnov, D.Sc. in Psychology, Professor, Professor of the Social and Differential Psychology Chair (*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia*)

Hristo Kyuchukov, Ph.D. in Education, Professor of Intercultural Education (*Silesian University in Katowice, Poland*)

William S. New, Ph.D. in Education and Psychology, Professor and Chair, Department of Education and Youth Studies (*Beloit College, Beloit, USA*)

Ewa Ogrodzka-Mazur, Ph.D. in Education, Prof. hab., Professor of Institute of Education, Faculty of Ethnology and Educational Science (*University of Silesia in Katowice, Poland*)

Lilia K. Raitzkaya, D.Sc. in Education, Ph.D. in Economics, Rector's Adviser and Professor of Department of Pedagogy and Psychology (*Moscow State Institute of International Relations at the Ministry for Foreign Relations of the Russian Federation (MGIMO University), Moscow, Russia*)

Grant J. Rich, Ph.D. in Psychology, Fellow, American Psychological Association (*Juneau, Alaska, USA*)

Harold Takooshian, Ph.D. in Psychology, Professor of Psychology & Urban Studies at Fordham University, and Director of the Fordham Program in Organizational Leadership, Past-President, and Representative to APA Council (*Fordham University, New York, USA*)

Eugen Tarnow, Ph.D. in Physics, researcher (*Avalon Business Systems, Inc., Fair Lawn, NJ, USA*)

Viktor P. Sheinov, D.Sc. in Sociology (doctor of sociological sciences), Professor, Professor of the Psychology and Pedagogical mastery Chair (*Republican Institute of Higher Education, Minsk, Belarus*)

Lazar Stosic, Ph.D. in Computer science, Professor (*College of academic studies "Dositej", Belgrade, Serbia*)

Editor *M.P. Malakhov*

Computer design: *O.G. Gorunova*

Address of the editorial board:

Ordzhonikidze str., 3, Moscow, Russia, 115419

Ph. +7 (495) 955-07-16; e-mail: ipk@rudn.university

Address of the editorial board Series «Psychology and pedagogics»:

Miklukho-Maklaya str., 10/2, Moscow, Russia, 117198

Tel. +7 (495) 778-38-07 (12-67);

e-mail: psyjournalrudn@rudn.university

Printing run 500 copies. Open price.

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Peoples' Friendship University of Russia"
6 Miklukho-Maklaya str., 117198 Moscow, Russia

Printed at RUDN Publishing House:

3 Ordzhonikidze str., 115419 Moscow, Russia,
Ph. +7 (495) 952-04-41; e-mail: ipk@rudn.university

О ЖУРНАЛЕ

Ежеквартальный научно-практический рецензируемый журнал по проблемам психологии, педагогики и образования «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» издается Российским университетом дружбы народов с 2003 года. Редколлегия журнала строго придерживается международных стандартов публикационной этики, сформулированных в документе COPE (Committee on Publication Ethics): <http://publicationethics.org>

Цель журнала — публикация результатов фундаментальных и прикладных научных исследований российских и зарубежных ученых по актуальным проблемам современной психологии и педагогики в виде научных статей, научных обзоров, исторических справок, посвященных деятелям российской и зарубежной науки, научно-информационных сообщений.

Журнал адресован научным работникам, исследователям, преподавателям в сфере психологии и педагогики, практическим психологам, педагогам и учителям, а также аспирантам.

Журнал издается на русском, английском, французском, немецком, испанском языках.

Научный журнал «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» входит в список периодических изданий, публикации в которых принимаются к рассмотрению ВАК РФ при защите кандидатских докторских диссертаций (№ 318 в обновленном Перечне ВАК от 27.01.2016) по научным специальностям:

19.00.00 — психологические науки;

13.00.00 — педагогические науки.

С 2017 года журнал включен для индексации в базу данных PsycINFO (Американская психологическая ассоциация): <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/coverage.aspx>

Основные тематические рубрики журнала:

Теоретические, методологические и дискуссионные проблемы современной психологии и педагогики;

Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности;

Современные социально-психологические и этнопсихологические исследования;

Проблемы межкультурной адаптации и коммуникации в образовательном пространстве;

Психодиагностика и тестология;

Актуальные направления психологии здоровья и психофизиологии;

Психолого-педагогические проблемы образования;

Психолого-педагогические исследования высшего и среднего образования;

Международные конференции по психологии и педагогике и др.

Рубрики журнала постоянно обновляются и отражают наиболее актуальные направления развития современной психологии и педагогики.

Функционирует электронный сайт журнала на Портале научных журналов РУДН: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>, который содержит полные сведения о журнале, редакционной политике и этике, требованиях к подготовке и публикации статей, полнотекстовые выпуски журнала с 2008 г. и другую информацию.

В базе данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) на платформе Научной электронной библиотеки (НЭБ) представлены полнотекстовые версии статей с 2003 г.: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=25721>.

Полнотекстовые версии статей журнала представлены в базе данных Cyberleninka: <http://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-rossiyskogo-universiteta-druzhy-narodov-seriya-psiholgiya-i-pedagogika>.

По всем вопросам, связанным с публикацией статей в журнале, можно связаться с редакцией по электронному адресу: psyj@rudn.university.

ABOUT OUR JOURNAL

“RUDN Journal of Psychology and Pedagogics” is a quarterly scientific peer-reviewed journal on the current problems of psychology, pedagogy and education. The journal has been issued since 2003. Until December 2016 the Journal was titled “**Bulletin of the Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics**”.

The founder and publisher of the Journal is Peoples’ Friendship University of Russia (RUDN University). Editorial Board strictly adheres to the international standards of publication ethics of the COPE: <http://publicationethics.org>

The purpose of the Journal is publishing the results of the fundamental and applied scientific research of the Russian and foreign scientists on the current trends of psychology and pedagogy in the form of the scientific articles, scientific survey materials, scientific reports, reviews, historical background information devoted to the prominent figures of the Russian and foreign science. The articles will be published in Russian, English, French, German and Spanish.

Journal is addressed to scientists, researchers, teachers in the field of psychology and pedagogy, practical psychologists, educators and teachers, as well as graduate students.

The Journal publishes papers on a wide range of issues of psychology and education, and the results of interdisciplinary research.

Since 2017 the Journal has been officially accepted for coverage in PsycINFO (American Psychological Association): <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/coverage.aspx>

The main thematic rubrics of the Journal is:

Theoretical, Methodological and Polemic Problems of Modern Psychology and Pedagogy;
Current Problems of Personality Psychology;
Contemporary Social Psychological Research;
Cross-Cultural and Ethnopsychological Research;
Current Trends of Modern Health Psychology and Psychophysiology;
Theoretical and Methodological Problems of Modern Education;
Psychological and Pedagogical Research of higher and Secondary Education;
Cross-National Scientific Cooperation;
International Conferences on Psychology and Education.

Rubrics are constantly updated and reflect the current trends in the development of modern psychology and education.

The Journal website operates on the Portal of RUDN University scientific journals: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>. The website contains full information about the Journal, editorial policy and ethics, requirements for the preparation and publication of the articles, etc, as well as full-text issues of the Journal since 2008.

The database of the Russian Science Citation Index on the platform of the Scientific Electronic Library provides full-text versions of the Journal articles published since 2003: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=25721>.

Full-text versions of the articles are presented in the Cyberleninka database: <http://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-rossiyskogo-universiteta-druzhby-narodov-seriya-psihologiya-i-pedagogika>.

For all matters relating to the publication of articles in the Journal you can contact with the Editorial board by e-mail: psyj@rudn.university.



DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-239-254

УДК 159.99

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПОНЯТИИ «ДИСКУРС» В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Т.А. Гребенщикова, И.А. Зачесова, Н.Д. Павлова

Институт психологии РАН

Российская Федерация, 129366, Москва, Ярославская ул., 13

В развитие понятия «дискурс» внесли вклад различные науки, изучающие *homo loquens* — человека говорящего. В статье представлен аналитический обзор современных представлений о «дискурсе», актуальность которого определяется их многообразием. Во многих трактовках можно отметить общее: дискурс имеет речевое выражение, формируется в широком коммуникативном контексте в результате взаимодействия субъектов друг с другом и социумом, влияет на социальные и индивидуальные представления, служит воспроизводству групповых норм. В статье представлены различные направления исследований дискурса, в том числе, теория речевых актов, разговорный анализ, дискурс-анализ, социальная и когнитивная психология. Особое внимание уделяется интен-анализу, рассматривающий психологические основания дискурса как иерархию присущих ему интенций, с учетом различных психологических детерминант: межличностных отношений коммуникантов, их личностных особенностей, статусно-ролевых позиций, решаемых ими в ходе общения задач и др. Приводятся находящиеся в одном тематическом поле понятия: дискурсивная практика, дискурсивное мышление, дискурсивные способности. В заключении отмечается, что перспективным является изучение видов дискурса, феноменов и закономерностей психологического воздействия и взаимодействия, которые связаны с различными сферами современной жизни.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивная практика, дискурсивное мышление, дискурсивные способности, интенции коммуникантов, процессы взаимодействия, дискурсивное воздействие, интен-анализ

Введение

Дискурс в общем случае понимается как коммуникативное событие в широком контексте — конкретно-ситуативном, социально-психологическом и культурно-историческом, в зависимости от аспекта рассмотрения. Выражением дискурса служит речь, порождаемая субъектами во взаимодействии друг с другом, под влиянием их намерений, установок, знаний, картины мира, социальных ролей и др.

Существует множество определений дискурса, что связано с многоаспектностью феномена и междисциплинарным статусом проводимых исследований. Так, в философии этот термин соотносится с французским построением, согласно ему дискурс выступает идеологией и ментальностью, выраженной в речи с учетом множества контекстов, в лингвистике — это связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психо-

логическими и другими факторами. По образному выражению Н.Д. Арутюновой, дискурс — это текст, погруженный в жизнь.

Дискурс формируется в процессе межличностного и межгруппового взаимодействия и служит воспроизводству определенных норм поведения, отношений, идей, установок в социальной группе (N. Fairclough, R. Wodak, N. Phillips, C. Hardy, T. van Dijk, Л.В. Матвеева, А.С. Сергеева, В.Е. Чернявская и др.). В нем развиваются взаимоотношения коммуникантов, осуществляется их взаимопонимание (Зачесова, 2007), взаимодействие (Гребенщикова, Зачесова, 2014; Павлова, Афиногенова, Гребенщикова, 2017) и воздействие (Павлова, Пескова, 2012; Латынов, 2013; Павлова, Григорьева, 2014; Гребенщикова, Зачесова, 2014), складывается картина мира субъекта (Ушакова и др., 1995; Латынов, 2013 и др.).

Описать историю возникновения понятия дискурса в психологических исследованиях отдельно от других наук, связанных с изучением сознания и общения человека, довольно трудно, также как и соблюсти строгую хронологию. Это связано с тем, что на практику употребления термина повлияло множество научных школ, возникавших одновременно в разных странах и дисциплинах. В свою очередь, данные школы имели свою историю, будучи сформированными под влиянием различных философских, культурологических, социологических, лингвистических и других идей.

Тематическое поле понятия «дискурс»

В литературе пересекаются смежные понятия — «текст», «дискурс», «диалог». Но между ними нередко не делается резкого разграничения. Отмечается, что текст может быть рассмотрен как результат дискурса, и последний при этом более спонтанный, живой (Кубрякова, 2000). В немецкой школе понятию дискурса соответствует термин «диалог», или «разговорная сфера» (E. Goffman, G. Henne, G. Rehbock и др.), и само это научное направление восходит к изучению словоупотребления П. Вундерлихом и П. Хартманом. Некоторые направления британской школы *дискурс-анализа* также сфокусированы на изучении естественно протекающих диалогов — педагогического, медицинского и др., но оперируют понятием дискурса (M. Stubbs, M. Coulthard, M. Ashby и др.). Во французской традиции текст часто противопоставляется дискурсу, отмечается процессуальность и диалогичность последнего (M. Foucault, M. Pecheuh, J. Kristeva и др.).

Понятие «дискурсивный» в философии изначально связывалось с характеристикой мышления, противопоставляемого интуитивному, и хотя само обозначение «дискурсивное мышление» возникает в XIX веке, но данная оппозиция встречается в работах Плотина, Ф. Аквинского, Т. Гоббса, Р. Декарта, Б. Спинозы, Г.В. Лейбница, И. Канта и др. Дискурсивность мышления представляется основанием последовательного доказательства, которое строится на понятиях, выраженных словами. Дискурсивное мышление, таким образом, это мышление речевое, служащее рассуждению и доказательству. В этой связи нельзя не упомянуть роль философии сознания второй половины XIX — начала XX веков, оказавшей влияние на развитие идей о связи мышления и речи. Предложенное (Ф. Brentano, Э. Husserl) понятие интенциональности, означающей направлен-

ность сознания на объект переживания, важно для современной психологической теории дискурса, одним из аспектов которой является картина мира субъекта (Ушакова и др., 1995; Дискурс в современном мире..., 2011).

В отечественной психологии термин «дискурсивное говорение» встречается в «Мышлении и речи» Л.С. Выготского при описании свернутости устной речи в диалоге (Выготский, 1999). Термин «дискурсивное мышление» употребляется А.Р. Лурией при обозначении индукции и дедукции как основных продуктивных форм мыслительного процесса (Лурия, 1998).

В качестве самостоятельного понятия «дискурс» впервые возникает в работах американского лингвиста З. Харриса, который в 1952 году предложил метод под названием *дискурс-анализ*. Он использовал его для изучения того, как информация развивается и связывается в дискурсе, под которым автор понимал последовательность высказываний, произнесенных (или написанных) человеком в определенной ситуации (Harris, 1952). В европейской лингвистике получает разработку проблема функционирования текста во взаимодействии людей, акцентируется активная роль понимающего субъекта — как говорящего, так и слушающего (Ш. Балли, Р. Якобсон, Э. Бенвенист, М.М. Бахтин, Р. Барт и др.). В этой связи стоит упомянуть работы австрийского психолога К. Бюлера, рассматривающий язык как способ деятельности. Согласно его системе, знак обладает репрезентативной (представления), экспрессивной (выражение состояния) и аппеллятивной (побуждение) функцией.

Основные психологические школы в изучении дискурса: от истоков к современности

Во второй половине XX века импульсом к развитию наук, изучающих *homo loquens* — человека говорящего, послужил спор между школой Н. Хомского, понимающего язык как врожденный механизм, со сторонниками идеи языка как социальной практики, под влиянием которой формируется коммуникативная компетенция (Ю. Хабермас, Д. Хаймс, Дж. Остин). Возникшая в середине 1950-х годов *теория речевых актов (ТРА)* (J. Ostin, J. Searle, P. Strawson и др.) предложила типологию последних, взяв за основание речевые намерения говорящего. Согласно ТРА, речевой акт — высказывание, выражающее коммуникативное намерение говорящего — анализируется как способ достижения определенной цели с использованием речевых средств. Моделируются правила речевого выражения типовых намерений (обещание, просьба и др.), разрабатывается классификация связанных с проявлением интенций иллокутивных актов. Однако в рамках классической ТРА объектом изучения выступают изолированные высказывания и не учитывается включенность речевых актов в целостный контекст разговора. Перспективы исследований дискурса с позиций ТРА авторы связывают с моделированием стереотипных сочетаний речевых актов и типовых схем разговора при разной постановке коммуникативных задач (W. Franke, F. Hundsnurscher, G. Psathas и др.).

Теория (ТРА) дала толчок развитию *прагмалингвистики* — направления, зародившееся под влиянием семиотики и философской прагматики (Г. Фреге,

Ч. Пирс, Ч. Моррис, Р. Карнап). Это направление ориентировано на исследование принципов коммуникации, правил интерпретации используемых выражений, явных и скрытых целей высказывания (Н.Д. Арутюнова, В.З. Демьянков, G.P. Graice, S. Levinson, J. Searle, G. Leech, G. Fritz, W. Franke, F. Hundsnurscher и многие др.). Один из основателей лингвистической прагматики Чарльз Моррис отмечал, что прагматика обращает внимание на отношение знаков к их пользователям, а это делает необходимым введение в поле исследования говорящего и его намерения (Моррис, 1983). Важный вклад данного направления — изучение речевых маркеров намерений, особенностей интерпретации и понимания речи, потенциала воздействия высказываний, изменения их смысла в разных контекстах и др. (Г.П. Грайс, Дж. Н. Лич, С. Левинсон, А. Вежбицка, В. Дэвис, Н.Д. Арутюнова, А.Н. Баранов, В.И. Карасик, А.А. Кибрик и др.). Были рассмотрены также механизмы убеждения и правила интерпретации высказываний, самопрезентация и оказание воздействия на слушателя (Дж. Поттер, М. Уезерелл, Р. Ратмайр, П. Гранди и др.).

На рубеже 60—70 годов XX века термин «дискурс» привлек внимание французских структуралистов, опиравшихся на идеи Ф. Соссюра. В рамках этой традиции дискурс рассматривался в отношении к кодированию, трансляции и распознаванию смысла в данной ситуации, с учетом широкого социокультурного и исторического контекста, идеологических установок говорящего в отношении обсуждаемой темы (П. Серио, А. Греймас, Ж. Куртэ, М. Пеше, М. Фуко и др.). Представители данного направления подчеркивали, что человек не всегда осознает реализуемые в речи намерения. В дальнейшем проблема влияния идеологических установок на особенности дискурса получила разработку в *критическом дискурс-анализе*, анализирующем инструменты дискриминации и влияния на политическом и масс-медийном материале (Гендер и язык, 2005; Филлипс, Йоргенсен, 2008; Ван Дейк, 2013).

Мишель Фуко ввел в научный обиход ряд связанных с дискурсом понятий. Так, дискурсивная формация понимается как способ мышления и говорения в определенном социальном и культурно-историческом контексте. Она задает правила осуществимости высказываний, определяя соотношение тем, объектов, концептов и других дискурсивных элементов между собой. Существование определенной картины мира, которая закрепляется в дискурсе на основе взаимодействия людей, обозначалось как дискурсивная практика, которая противопоставлялась недискурсивной — т.е. имеющей отношение к тому, что люди *делали* в реальности, но не говорили о ней. Ставилась задача выделить правила, по которым дискурс функционирует и развивается во взаимодействии с «внешней средой» и как в нем реализуется власть и др. (Фуко, 1996).

Идея дискурсивной реальности, которая существует и в сознании говорящего, и в самом способе говорения о ней, получила развитие в *дискурсивной и социальной психологии* (R. Harre, J. Shotter, K. Gergen, J. Potter и др.). Эти подходы содержат в себе идеи социального конструкционизма, в частности, — о связи ментальной модели коммуникативной ситуации в сознании собеседников с определёнными элементами дискурса (темами, жанрами, стилем аргументации, презентации — в том числе самопрезентации, концептами и др.). Рассматривая

речь в структуре значимых отношений и включенности в жизненный контекст (R. Harre, M. Argyle, L. Luborsky, П.Н. Шихирев), авторы изучают «семантическую систему» субъекта: его интерпретации и объяснение социальных ситуаций, своего и чужого поведения. На материале различных видов дискурса разрабатываются модели коммуникативного воздействия (В.Е. Чернявская, В.В. Латынов; J. Potter, M. Wetherel и др.). В работах обобщающих опыт зарубежных и отечественных исследований, описываются стратегии взаимодействующих субъектов, средства воздействия в разных социальных контекстах, интегральные эффекты воздействия и др. (Латынов, 2013; Психология дискурса..., 2016; Емельянова, 2016). Также были выявлены дискурсивные механизмы производства и поддержания норм поведения в группе (Сергеева и др., 2016; Stroud et al., 2015), способы формирования социальных представлений в межличностном дискурсе (J. Potter, M. Billing, Т.П. Емельянова).

В рамках *социолингвистического* направления, было показано, что индивидуально-демографические и социальные характеристики субъекта (пол, возраст, этническая принадлежность, статус, культурно-образовательный и экономический уровень и др.), сказываются на выборе темы, языковых средств, позиции в разговоре, способах проявления отношения к собеседнику и др. (D.H. Hymes, S.O. Murray, R. Wodak, Б.И. Беликов, Л.П. Крысин и др.). Актуальная проблематика этой области — языковые и коммуникативные межгрупповые и межкультурные барьеры, затрудняющие речевое общение (The SAGE handbook..., 2011).

На употребление термина «дискурс» существенное влияние оказал *символический интеракционизм* (G.H. Mead, H. Blumer, E. Goffman), видевший во взаимодействии людей основу формирования значений. Это течение, наряду с ТРА, выступает одной из предпосылок изучения дискурса как коммуникативного события. *Этнометодологический подход* и возросший на его почве *конверсационный анализ* (Т. Luckmann, Н. Garfinkel, Н. Sacks, J. Heritage, G. Psathas, W. Sharrock, G. Button и др.) в 60—80 годах XX века ставят вопросы о том, как осуществляется взаимодействие в ежедневной диалогической коммуникации. По мнению авторов, она образует социальную реальность субъекта, который видит, познает и описывает мир. В рамках подхода к настоящему моменту описаны закономерности диалогических интеракций: порядки смен тем, включения собеседников, исправления ошибок коммуникации, механизмов аргументации и др. Наряду с общими правилами координации реплик — «принципом последовательности», «предпочитаемой структуры» и др., — эти работы раскрывают важную роль пауз, перемещения взгляда, мельчайших единиц высказываний в передаче слова определенному лицу, коррекции сбоев в течение разговора (J.M. Atkinson, J. Heritage, G. Psathas и др.). Однако описанные закономерности диалогических интеракций не отражают сквозной взаимозависимости реплик, а, значит, в стороне остаются многие процессы и механизмы, объединяющие действия собеседников в единое целое.

К проблеме универсальных языковых закономерностей спонтанного общения, взаимосвязи средств и условий коммуникации обращены исследования *разговорной речи*. Разговорная речь рассматривается как явление, связанное с ситуацией: выявляются условия, определяющие использование разговорной речи (задачи,

стиль, цель, место, время общения), анализируются факторы, влияющие на структуру взаимодействия и выбор субъектами речевых средств, характеризуется мера этого влияния, а также разновидности разговорного дискурса (Tannen, 1987; Biber et al., 2000; Земская, 1987; Занадворова, 2001; Китайгородская, Розанова, 2005; Байкулова, 2010 и др.). В перспективе этих исследований стоит типология коммуникативных ситуаций, соотносящихся с особенностями разговорного дискурса.

С конца прошлого века в изучении дискурса одним из значимых становится *когнитивное направление*. Описываются ментальные фреймы и сценарии, в которых содержатся знания о взаимодействии людей в типичных ситуациях (Ван Дейк, 1989; Караулов, Петров, 1989; Кибрик, Плунгян, 2002; Стернин, 2004; Лакофф, Джонсон, 2004; Чернявская, 2006). Подчеркивается, что в коммуникации происходит осмысление стоящего за ней социально-психологического контекста и его когнитивная репрезентация, без которой невозможно понимание речи и собеседника. Разрабатываются теории усвоения и понимания речи (М. Томаселло, Т.Н. Ушакова, Е.А. Сергиенко), анализируется влияние на ее восприятие и развитие невербальных особенностей поведения, субъективных представлений о партнере и текущей коммуникации (Морозов, 2011; Язык и мысль..., 2015).

Дискурс соотносится как с ситуацией коммуникации, так и с особенностями личности, ее когнитивных ресурсов, представлений, интенций, эмоциональных состояний (Ситуационная и личностная..., 2007; Алмаев, 2012; Воронин, 2015). Важными факторами организации дискурса служат уровень развития языковой личности, с присущей ей типичной стратегией речевого общения и коммуникативной компетенцией (Седов, 2004), дискурсивные способности, соотносимыми с освоением и реализацией дискурсивных практик, осознанием себя и других в социальной ситуации (Воронин, 2015). Большое внимание уделяется изучению картины мира субъекта. Рассматриваются культурно-специфичные ментальные концепты (Стернин, 2004; Карасик, 2010; Дементьев, 2013), интенции говорящего, образующие иерархию, соответствующую его актуальному состоянию (Ушакова и др., 2000; Павлова, 2003 и др.). Восстанавливаются интенции субъекта и определяется его отношение к референциальным объектам в конфликтном и кооперативном дискурсе (Ушакова и др., 1995; Гребенщикова, Зачесова, 2014; Гребенщикова и др., 2016). Интересно, что парадигма как разделяемая учеными система взглядов может так же рассматриваться как научный дискурс (Krippendorff, 2011; Дискурс в современном мире..., 2011; Воронин, 2015).

Вместе с тем дискурсивные практики, в которые включен субъект, влияют на его личностные особенности: формируют идентичности, которые он может актуализировать в соответствии с определенным коммуникативным контекстом (Postmes et al., 2000; Spears, Postmes, 2015; Stroud et al., 2015). Показано также воздействие дискурса на формирование социально-психологических установок, которые, согласно «модели медиазависимости» (Media-System Dependency, S.J. Ball-Rokeach, M.L. DeFleur), впоследствии определяют выбор субъектом соответствующего медийного продукта (Латынов, 2013).

Различные черты описанных подходов интегрировал возникший в русле исследований семантики текста *интеннт-анализ* (Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова и др.). Данный подход разрабатывается коллективом лаборатории психологии речи и

психолингвистики в Институте психологии РАН. Впервые метод был использован более 15 лет назад на эмпирическом материале политического дискурса и дискурса СМИ. Авторы статьи понимают дискурс как коммуникацию, реализованную в определенной жизненной ситуации (диалоги, сообщения, выступления) с учетом широкого социокультурного контекста. Опора на исследовательские позиции системного подхода (Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдин) позволила связать особенности общения с личностью, когнитивной сферой, социумом и культурой. В качестве психологической единицы измерения дискурса авторы рассматривают интенции речи. Трактующие в широком смысле как предметные направленности субъекта, они образуют основу и глубинное психологическое содержание высказываний, которое непосредственно связано с целями деятельности и «видением мира» субъектом, его желаниями, нуждами, установками (Ушакова, Павлова и др., 2000; Павлова, 2003). Соответственно, понимание собеседниками интенционального содержания диалога выступает важнейшей предпосылкой взаимодействия: координации ходов коммуникантов, воздействия, взаимоотношений (Зачесова, 2007; Зачесова, Гребенщикова, 2007; Павлова, Пескова, 2012).

Интеннт-анализ рассматривает психологические основания дискурса как иерархию присущих ему интенций, с учетом различных психологических детерминант: личностные особенности, статусно-ролевые и межличностные отношения коммуникантов, их «глобальные» (по Т. ван Дейку) намерения, ситуация взаимодействия, референциальные объекты, и др. Такой широкий круг элементов анализа определяется тем, что они задействуются в ходе коммуникации и важны для интерпретации намерений говорящих. В известной степени любой исследователь, имеющий дело с изучением живой коммуникации, равен ее участнику: он также интерпретирует речевое поведение говорящего и воссоздает представляемую им модель ситуации. Однако будучи интерпретативным, интеннт-анализ также выступает как экспертный, контекстный и комплексный метод изучения речевого содержания. Он опирается на экспертную оценку, учитывает вербальную и невербальную сторону речи и включает качественно-количественным техники ее изучения (Павлова, Гребенщикова, 2017).

В рамках интеннт-анализа исследования ведутся в двух направлениях. Это организация дискурса и дискурсивные процессы. Характеризуются интенции, с которыми собеседники вступают в общение в разных ситуациях и социокультурных контекстах, средства, используемые ими для реализации устремлений, воздействия, круг обсуждаемых тем. Реконструируется интенциональное пространство политического, масс-медийного, повседневного, научного, консультационного, постсобытийного и других видов дискурса, а также создаются эмпирические типологии интенций для разных ситуаций взаимодействия (Кубрак, 2007; Павлова, Григорьева, 2014; Гребенщикова, Зачесова, 2014; Павлова, Афиногенова, Гребенщикова, 2017).

Исследования речевого взаимодействия расширяют представление об актуальных интенциях коммуникантов как его психологической основе. Характеризуется механизм интенционального согласования реплик, взаимосвязанные интенциональные паттерны, отражающие актуальные интенции субъектов общения, иерархическая соподчиненность интенций и их преобладающая направленность

и др. (Павлова, Афиногенова, Гребенщикова, 2017). Описываются факторы отреагирования и игнорирования интенций в ходе непринужденного повседневного общения: конвенциональные («активное слушание», этикетные интенции), коммуникативные (коммуникативный саботаж и коммуникативное противодействие, полиинтенциональность реплики, смена темы) и ситуативные (помехи, окончание разговора). Анализируются факторы, определяющие понимание интенционального подтекста высказываний (Зачесова, 2007; Павлова, Пескова, 2012), влияние взаимоотношений собеседников на интенциональную структуру диалога (Зачесова, Гребенщикова, 2007), роль и особенности проявления самопрезентации в различных контекстах (Кубрак, 2007). Моделируются тактики взаимодействия партнеров в повседневном общении (Гребенщикова, Зачесова, 2014; Павлова, Афиногенова, Гребенщикова, 2017; Павлова, Гребенщикова, 2017).

Тематически интент-анализ включен в актуальное, интенсивно развивающееся направление, посвященное изучению психологических механизмов, принципов и закономерностей дискурсивного воздействия (Павлова, Гребенщикова, 2017; Гребенщикова, Павлова, 2017). Исследуется связь приемов воздействия с формами разговорного дискурса, его референциальными объектами, интенциями коммуникантов, числом и статусом участников общения и др. (Психология дискурса..., 2016). Рассматриваются формирующиеся в ходе взаимодействия тактики убеждения, приемы дискурсивного воздействия и выбор их коммуникантами (Латынов, 2013; Психологическое воздействие..., 2012; Павлова, Григорьева, 2014; Гребенщикова, Зачесова, 2014). Накоплены данные о механизмах дискурсивного воздействия в медийном и повседневном дискурсе (Кубрак, 2007; Психологическое воздействие..., 2012; Павлова, Григорьева, 2014; Басалаева, Лаппо, 2014). Специальное внимание уделяется разработке подходов к анализу информационно-психологической безопасности человека в Интернете и кинодискурсе (Гребенщикова, Павлова, Афиногенова, 2016; Кубрак, 2016).

Учитывается разнообразное сочетание параметров коммуникативной ситуации, которое определяет их сложную типологию и соответствующие ей виды дискурса. При номинации последних может акцентироваться одно или несколько условий, интересующих исследователя: канал коммуникации (интернет-дискурс, кинодискурс, дискурс СМИ), институциональность (научный, политический, педагогический), субъекты общения и их социальные роли (дискурс общения IT-программистов, незнакомых людей и др.), жанровая специфика (повседневный, этикетный, постсобытийный дискурс) и характер взаимодействия (конфликтное, кооперативное) (Шейгал, 2004; Чернявская, 2006; Иссерс, 2008; Дискурс в современном..., 2011; Психология дискурса..., 2016 и др.). Тем самым выявляется кардинальная значимость социокультурных, коммуникативных, прагматических и других факторов в организации разных видов дискурса.

Заключение

В контексте современной науки, тяготеющей к междисциплинарности, понятие дискурса занимает место на пересечении когнитивных, коммуникативных, социокультурных и психологических исследований. В этой точке сходятся представления о процессах индивидуального и коллективного сознания, межличност-

ных и межгрупповых отношений. Для психологического знания важно, в первую очередь, то, что дискурс отражает в речевой форме под влиянием различных социальных практик многообразную жизнь субъекта. Дискурс служит воспроизводству социально-психологических норм, в нем закреплены различные концепты и сценарии, осуществляется психологическое воздействие, под его влиянием формируются установки личности. Актуальная проблема состоит в изучении видов дискурса, феноменов и закономерностей психологического воздействия и взаимодействия, которые связаны с различными сферами современной реальности. С позиций активно развивающегося интенционального анализа основу дискурса составляет сложная иерархия речевых интенций взаимодействующих субъектов в разных ситуациях общения. Перспективность последнего связывается авторами статьи с кругом актуальных задач, на решение которых он направлен: взаимодействие и взаимопонимание собеседников в общении, приемы и тактики воздействия, типологизация дискурса и его связь с социально-психологическими параметрами коммуникативной ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алмаев Н.А.* Применение контент-анализа в исследованиях личности: методические вопросы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 167 с.
- Басалаева Е.Г., Ланно М.А.* Конфликтный дискурс в коммуникативном пространстве (на примере Новосибирской области) // Психологическое воздействие в межличностной и массовой коммуникации / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.Д. Павлова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С. 268–284.
- Байкулова А.Н.* Дружеское общение в парадигме обыденного общения // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2010. № 4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/druzheskoe-obschenie-v-paradigme-obydenного-obscheniya> (дата обращения: 18.02.2018).
- Ван Дейк Т.А.* Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке и коммуникации. Пер. с англ. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 344 с.
- Ван Дейк Т.А.* Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 308 с.
- Воронин А.Н.* Дискурсивные способности: теория, методы изучения, психодиагностика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. 176 с.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
- Гендер и язык / Отв. ред. А.В. Кирилина. М.: Языки славянской культуры, 2005. 624 с.
- Гребенщикова Т.А., Зачесова И.А.* Психология повседневного дискурса. Интенциональный аспект. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. 208 с.
- Гребенщикова Т.А., Павлова Н.Д.* Дискурс и его психологическое воздействие: подходы к исследованию // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 3. С. 18–31.
- Гребенщикова Т.А., Павлова Н.Д., Афиногенова В.А.* Модификация интенционального пространства в постсобытийном интернет-дискурсе // Психология дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности / Под ред. А.Л. Журавлева, Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 201–219.
- Дементьев В.В.* Коммуникативные ценности русской культуры: категория персональности в лексике и прагматике. М.: Глобал Ком, 2013. 336 с.
- Дискурс в современном мире. Психологические исследования / Под ред. Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 368 с.

- Емельянова Т.П.* Социальные представления: История, теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 476 с.
- Занадворова А.В.* Функционирование русского языка в малых социальных группах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2001.
- Зачесова И.А.* Особенности взаимопонимания в семейном диалоге // *Общение и познание / Под ред. В.А. Барабанщикова, Е.С. Самойленко.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 386—403.
- Зачесова И.А., Гребенщикова Т.А.* Взаимоотношения собеседников в диалоге // *Ситуационная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 162—184.
- Земская Е.А.* Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. М.: Русский язык, 1987. 240 с.
- Иссерс О.С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 288 с.
- Карасик В.И.* Языковая кристаллизация смысла. М.: Гнозис, 2010. 351 с.
- Караулов Ю.Н., Петров В.В.* От грамматики текста к когнитивной теории дискурса / Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Изд-во «Прогресс», 1989. С. 5—11.
- Кибрик А.А., Плунгян В.А.* Функционализм / Современная американская лингвистика: фундаментальные исследования / Под ред. А.А. Кибрика, И.М. Кобозевой, И.А. Секериной. М.: Эдиториал УРСС, 2002. С. 276—339.
- Китайгородская М.В., Розанова Н.Н.* Речь москвичей. Коммуникативно-культурологический аспект. М.: Научный мир, 2005. 396 с.
- Кубрак Т.А.* Интенция самопрезентации субъекта в различных видах дискурса // *Ситуационная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 185—204.
- Кубрак Т.А.* Информационно-психологическая безопасность в кинодискурсе: состояние проблемы // *Психология дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности / Под ред. А.Л. Журавлева, Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 220—241.
- Кубрякова Е.С.* О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике: обзор // *Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты.* М.: ИНИОН РАН, 2000. С. 7—25.
- Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. М.: Эдиториал УССР, 2004. 256 с.
- Латынов В.В.* Психология коммуникативного воздействия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 386 с.
- Лурия А.Р.* Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. 336 с.
- Морозов В.П.* Невербальная коммуникация: Экспериментально-психологические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Моррис Ч.* Основание теории знаков // *Семиотика / Под ред. Ю.С. Степанова.* М.: Радуга, 1983. 640 с.
- Павлова Н.Д.* Интент-анализ дискурса // *Коммуникативные исследования / Под ред. И.А. Стернина.* Воронеж-Ярославль: Истоки, 2003. С. 19—24.
- Павлова Н.Д., Гребенщикова Т.А.* Интент-анализ: основания, процедура, опыт использования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 151 с.
- Павлова Н.Д., Григорьева А.А.* Интенциональные модели психологического воздействия в дискурсе массмедиа // *Психологическое воздействие в межличностной и массовой комму-*

никации / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.Д. Павлова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С. 45–53.

Павлова Н.Д., Пескова Е.А. Понимание интенционального подтекста речи адресатом // Экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 2. С. 74–82.

Павлова Н.Д., Афиногенова В.А., Гребенщикова Т.А. Речевое взаимодействие в неформальном повседневном дискурсе: интенциональный аспект // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 5. С. 41–54.

Психологическое воздействие: механизмы, стратегии, возможности противодействия / Под ред. А.Л. Журавлева, Н.Д. Павловой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 368 с.

Психология дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности / Под ред. А.Л. Журавлева, Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 315 с.

Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004. 320 с.

Сергеева А.С., Кириллов Б.А., Воронина Е.Ю. Комментарий как форма дискурса профессионального виртуального сообщества (на примере IT) // Психология дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности / Под ред. А.Л. Журавлева, Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 84–101.

Ситуационная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 384 с.

Стернин И.А. Общественные процессы и развитие современного русского языка. Очерк изменений в русском языке конца XX века: научное издание. Воронеж, 2004. 93 с.

Ушакова Т.Н., Латынов В.В., Павлова А.А., Павлова Н.Д. Ведение политических дискуссий. Психологический анализ конфликтных выступлений. М.: Изд-во Академия, 1995. 155 с.

Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Алексеев К.И., Латынов В.В. Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса. СПб.: Алетейя, 2000. 320 с.

Фуко М. Археология знаний. Киев: Ника-Центр, 1996. 208 с.

Филлипс Л., Йоргенсен М.В. Дискурс-анализ. Теория и метод. Харьков: Гуманитарный центр, 2008. 354 с.

Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса. М.: Флинта, 2006. 136 с.

Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. М.: Гнозис, 2004. 326 с.

Язык и мысль: Современная когнитивная лингвистика / Сост. А.А. Кибрик, А.Д. Кошелев; ред. А.А. Кибрик, А.Д. Кошелев, А.В. Кравченко, Ю.В. Мазурова, О.В. Федорова. М.: Языки славянской культуры, 2015. 848 с.

Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. Longman Grammar of Spoken and Written English. London: Harlow, 2000. 487 p.

Harris Z. Discourse analysis // Language. 1952. Vol. 28. No. 1. P. 1–30.

Krippendorff K. Discourse and the materiality of its artifacts // Matters of communication: Political, cultural, and technological challenges to communication theorizing / Ed. by T.R. Khun. New York, NY: Hampton Press, 2011. P. 23–46.

Postmes T., Spears R., Lea M. The formation of group norms in computer-mediated communication // Human Communication Research, 2000. Vol. 26. No. 3. P. 341–371.

The SAGE handbook of Sociolinguistics / Ed. by R. Wodak, B. Johnstone, P. Kerswill. London — USA — India — Singapore: SAGE Publications Ltd., 2011. 648 p.

Spears R, Postmes T. Group Identity, Social Influence and Collective Action Online // *The Handbook of Psychology of Communication Technology* / Ed. by S.S. Sundar. Oxford: Blackwell, 2015. P. 23—47. doi: 10.1002/9781118426456.ch2

Stroud N.J., Scacco J.M., Muddiman A., Curry A.L. Changing Deliberative Norms on News Organizations' Facebook Sites // *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2015. Vol. 20. No. 2. P. 188—203. doi: 10.1111/jcc4.12104

Tannen D. Conversational style // *Psycholinguistic Models of Production* / Ed. by H. Dechert, M. Raupach. Norwood, NJ: Ablex, 1987. P. 251—267.

© Гребенщикова Т.А., Зачесова И.А., Павлова Н.Д., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

История статьи:

Поступила в редакцию: 23 марта 2018

Принята к печати: 16 июля 2018

Для цитирования:

Гребенщикова Т.А., Зачесова И.А., Павлова Н.Д. Современные представления о понятии «дискурс» в психологических исследованиях // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика.* 2018. Т. 15. № 3. С. 239—254. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-239-254

Сведения об авторах:

Гребенщикова Таисия Александровна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН (Москва, Россия). E-mail: gretiya@mail.ru

Зачесова Ирина Анатольевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН (Москва, Россия). E-mail: zachiosova-2004@mail.ru

Павлова Наталья Дмитриевна — доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН (Москва, Россия). E-mail: pavlova_natalya@mail.ru

CONTEMPORARY VIEWS ON THE TERM 'DISCOURSE' IN PSYCHOLOGICAL STUDIES

Taisiya A. Grebenshchikova, Irina A. Zachiosova, Natalya D. Pavlova

Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences
13, Yaroslavskaia str., Moscow, 129366, Russian Federation

Abstract. Various branches of science that study homo loquens, a talking man, have made an important contribution to the development of the term 'discourse'. It is obvious that most definitions have much in common. Firstly, discourse is realized in speech; secondly, it is formed in a wide

communicative context as a result of interpersonal communication and interactions between people and society; and finally, discourse has significant impact on social and personal representations and can establish group norms. The paper discusses different approaches to discourse studies, including speech act theory, conversational analysis, discourse analysis, social and cognitive psychology. Special attention is paid to Intent-analysis which considers the basis of discourse as a hierarchy of its speech intentions and their different psychological determinants. These include interpersonal relationships, personality traits, social statuses, roles and the problems speakers solve in the communication process. Several terms related to discourse are given: discursive practice, discursive thinking, discursive abilities etc. The urgent issues of discourse research such as the typology of discourses, the psychological impact and interpersonal interaction mechanisms connected to the various fields of the current reality are presented.

Key words: discourse, discursive practice, discursive thinking, discursive abilities, speech intentions, process of interaction, discourse effect, intent-analysis

REFERENCES

- Almaev, N.A. (2012). *Primenenie kontent-analiza v issledovaniyah lichnosti: metodicheskie voprosy*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. 167 p. (In Russ.).
- Bajkulova, A.N. (2010). Druzheskoe obshchenie v paradigme obydenogo obshcheniya. *Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Filologiya. Zhurnalistika* (4). (In Russ.) URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/druzheskoe-obshchenie-v-paradigme-obydenogo-obshcheniya> [date of access: 02/18/2018].
- Basalaeva, E.G., & Lappo, M.A. (2014). Konfliktnyj diskurs v kommunikativnom prostranstve (na primere Novosibirskoj oblasti). In: A.L. Zhuravlev, N.D. Pavlova (Eds.), *Psichologicheskoe vozdejstvie v mezhluchnostnoj i massovoj kommunikacii* (pp. 268–284). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.).
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (2000). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Harlow. 487 p.
- Chernyavskaya, V.E. (2006). *Diskurs vlasti i vlast' diskursa*. Moscow: Flinta. 136 p. (In Russ.).
- Dement'ev, V.V. (2013). *Kommunikativnye cennosti russkoj kul'tury: kategoriya personal'nosti v leksike i pragmatike*. Moscow: Global Kom. 336 p. (In Russ.).
- Dijk, Teun A. van. (1989). *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Moscow: Progress. 308 p. (In Russ.).
- Dijk, Teun A. van. (2013). *Diskurs i vlast': Reprezentaciya dominirovaniya v yazyke i kommunikacii*. Moscow: Knizhnyj dom LIBROKOM. 344 p. (In Russ.).
- Emel'yanova, T.P. (2016). *Social'nye predstavleniya: Istoriya, teoriya i ehmpiricheskie issledovaniya*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. 476 p. (In Russ.).
- Foucault, M. (1996). *Archeology of Knowledge*. Kiev: Nika-Centr. 208 p. (In Russ.).
- Grebenshchikova, T.A., & Pavlova, N.D. (2017). Diskurs i ego psichologicheskoe vozdejstvie: podhody k issledovaniyu. *Psichologicheskii Zhurnal*, 38(3), 18–31. (In Russ.).
- Grebenshchikova, T.A., Pavlova, N.D., & Afinogenova, V.A. (2016). Modifikaciya intencional'nogo prostranstva v postsobyitijnom internet-diskurse. In: A.L. Zhuravlev, N.D. Pavlova, & I.A. Zachiosova (Eds.), *Psichologiya diskursa: problemy determinacii, vozdejstviya, bezopasnosti* (pp. 201–219). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.).
- Grebenshchikova, T.A., & Zachiosova, I.A. (2014). *Psichologiya povsednevnogo diskursa. Intencional'nyj aspekt*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. 208 p. (In Russ.).
- Harris, Z. (1952). Discourse analysis. *Language*, 28(1), 1–30.
- Issers, O.S. (2008). *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi*. Moscow: LKI. 288 p. (In Russ.).
- Karasik, V.I. (2010). *Yazykovaya kristallizaciya smysla*. Moscow: Gnozis. 351 p. (In Russ.).

- Karaulov, Yu.N., & Petrov, V.V. (1989). Ot grammatiki teksta k kognitivnoj teorii diskursa. In: T.A. Van Dejk. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya* (pp. 5—11). Moscow: Progress. (In Russ.).
- Kibrik, A.A., Koshelev, A.D., Kravchenko, A.V., Mazurova, Yu.V., & Fedorova, O.V. (Eds), (2015). *Yazyk i mysl': Sovremennaya kognitivnaya lingvistika*. Moscow: Yazyki slavyanskoj kul'tury. 848 p. (In Russ.).
- Kibrik, A.A., & Plungyan, V.A. (2002). Funkcionalizm. In: A.A. Kibrik, I.M. Kobozeva, I.A. Sekerinaya. *Sovremennaya amerikanskaya lingvistika: fundamental'nye issledovaniya* (pp. 276—339). Moscow: Editorial URSS. (In Russ.).
- Kirilina, A.V. (Ed.) (2005). *Gender i yazyk*. Moscow: Yazyki slavyanskoj kul'tury. 624 p. (In Russ.).
- Kitajgorodskaya, M.V., & Rozanova N.N. (2005). *Rech' moskvichej. Kommunikativno-kul'turologicheskij aspekt*. Moscow: Nauchnyj mir. 396 p. (In Russ.).
- Krippendorff, K. (2011). Discourse and the materiality of its artifacts. In: T.R. Khun (Ed.), *Matters of communication: Political, cultural, and technological challenges to communication theorizing* (pp. 23—46). New York, NY: Hampton Press.
- Kubrak, T.A. (2007). Intenciya samoprezentacii sub"ekta v razlichnyh vidah diskursa. In: N.D. Pavlova, & I.A. Zachiosova (Eds.), *Situacionnaya i lichnostnaya determinaciya diskursa* (pp. 185—204). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.).
- Kubrak, T.A. (2007) Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost' v kinodiskurse: sostoyanie problem. In: A.L. Zhuravlev, N.D. Pavlova, & I.A. Zachiosova (Eds), *Psihologiya diskursa: problemy determinacii, vozdejstviya, bezopasnosti* (pp. 220—241). Moscow: Institut psikhologii RAN. (In Russ.).
- Kubryakova, E.S. (2000). O ponyatijah diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoj lingvistike: obzor. In *Diskurs, rech', rechevaya deyatel'nost': funkcional'nye i strukturnye aspekty* (pp. 7—25). Moscow: INION RAN Publ. (In Russ.).
- Lakoff, J., & Johnson, M. (2004). *Metaphors we live by*. Moscow: Editorial USSR. 256 p. (In Russ.).
- Latynov, V.V. (2013). *Psihologiya kommunikativnogo vozdejstviya*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. 386 p. (In Russ.).
- Luriya, A.R. (1998). *Yazyk i soznanie*. Moscow: Mosk. un-t Publ. 336 p. (In Russ.).
- Morozov, V.P. (2011). *Neverbal'naya kommunikaciya: Ehksperimental'no-psihologicheskie issledovaniya*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. 526 p. (In Russ.).
- Morris, C. (1983). *Osnovanie teorii znakov*. In Yu.S. Stepanov (Ed.). *Semiotika*. Moscow: Raduga. 640 p. (In Russ.).
- Pavlova, N.D. (2003). Intent-analiz diskursa. In I.A. Sternin (Ed.). *Kommunikativnye issledovaniya* (pp. 19—24). Voronezh-Yaroslavl': Istoki. (In Russ.).
- Pavlova, N.D., Afinogenova, V.A., & Grebenshchikova, T.A. (2017). Rechevoe vzaimodejstvie v neformal'nom povsednevnom diskurse: intencional'nyj aspect. *Psihologicheskii Zhurnal*, 38(5), 41—54. (In Russ.).
- Pavlova, N.D., & Grebenshchikova, T.A. (2017). *Intent-analiz: osnovaniya, procedura, opyt ispol'zovaniya*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. 151 p. (In Russ.).
- Pavlova, N.D., & Grigor'eva, A.A. (2014). Intencional'nye modeli psihologicheskogo vozdejstviya v diskurse massmedia. In A.L. Zhuravlev, & N.D. Pavlova (Eds). *Psihologicheskoe vozdejstvie v mezhlichnostnoj i massovoj kommunikacii* (pp. 45—53). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.).
- Pavlova, N.D., & Peskova, E.A. (2012). Ponimanie intencional'nogo podteksta rechi adresatom. *Ehksperimental'naya psikhologiya*, 5(2), 74—82. (In Russ.).
- Pavlova N.D., & Zachiosova I.A. (Eds). (2007). *Situacionnaya i lichnostnaya determinaciya diskursa*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. 384 p. (In Russ.).

- Pavlova, N.D., & Zachiosova, I.A. (Eds). (2011). *Diskurs v sovremennom mire. Psikhologicheskije issledovaniya*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. 368 p. (In Russ.).
- Phillips, L., & Jorgensen, M.V. (2008). *Diskurs-analiz. Teoriya i metod*. Har'kov: Gumanitarnyj centr. 354 p. (In Russ.).
- Postmes, T., Spears, R., & Lea, M. (2000). The formation of group norms in computer-mediated communication. *Human Communication Research*, 26(3), 341–371.
- Sedov, K.F. (2004). *Diskurs i lichnost': ehvoljuciya kommunikativnoj kompetencii*. Moscow: Labirint. 320 p. (In Russ.).
- Sergeeva, A.S., Kirillov, B.A., & Voronina, E.Yu. (2016). Kommentarij kak forma diskursa professional'nogo virtual'nogo soobshchestva (na primere IT). In Zhuravlev A.L., Pavlova N.D., Zachiosova I.A. (Eds). *Psikhologiya diskursa: problemy determinacii, vozdejstviya, bezopasnosti* (pp. 84–101). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.).
- Shejgal, E.I. (2004). *Semiotika politicheskogo diskursa*. Moscow: Gnozis. 326 p. (In Russ.).
- Spears, R., & Postmes, T. (2015). Group Identity, Social Influence and Collective Action Online. In S.S. Sundar (Ed.). *The Handbook of Psychology of Communication Technology* (pp. 23–47). Oxford: Blackwell. doi: 10.1002/9781118426456.ch2
- Sternin, I.A. (2004). *Obshchestvennye processy i razvitie sovremennogo russkogo yazyka. Ocherk izmenenij v russkom yazyke konca XX veka*. Voronezh: Nauchnoe izdanie. 93 p. (In Russ.).
- Stroud, N.J., Scacco, J.M., Muddiman, A., & Curry, A.L. (2015). Changing Deliberative Norms on News Organizations' Facebook Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 20(2), 188–203. doi: 10.1111/jcc4.12104
- Tannen, D. (1987). Conversational style. In Dechert, H., & Raupach, M. (Eds.), *Psycholinguistic Models of Production* (pp. 251–267). Norwood, NJ: Ablex. P. 251–267.
- Ushakova, T.N., Latynov, V.V., Pavlova, A.A., & Pavlova, N.D. (1995). *Vedenie politicheskikh diskussij. Psikhologicheskij analiz konfliktnyh vystuplenij*. Moscow: Akademiya. 155 p. (In Russ.).
- Ushakova, T.N., Pavlova, N.D., Alekseev, K.I., & Latynov, V.V. (2000). *Slovo v dejstvii. Intent-analiz politicheskogo diskursa*. Saint Petersburg: Aletejya. 320 p. (In Russ.).
- Voronin, A.N. (2015). *Diskursivnye sposobnosti: teoriya, metody izucheniya, psikhodiagnostika*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. 176 p. (In Russ.).
- Vygotskij, L.S. (1999). *Myshlenie i rech'*. Moscow: Labirint. 352 p. (In Russ.).
- Wodak, R., Johnstone, B., & Kerswill, P. (Eds). (2011). *The SAGE handbook of Sociolinguistics*. London – USA – India – Sigapore: SAGE Publications Ltd. 648 p.
- Zachiosova, I.A. (2007). Osobennosti vzaimoponimaniya v semejnom dialoge. In V.A. Barabanshchikov, & E.S. Samojlenko (Eds), *Obshchenie i poznanie* (pp. 386–403). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.).
- Zachiosova, I.A., & Grebenshchikova, T.A. (2007). Vzaimootnosheniya sobesednikov v dialoge. In N.D. Pavlova, I.A. Zachiosova. *Situacionnaya i lichnostnaya determinaciya diskursa* (pp. 162–184). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.).
- Zanadvorova, A.V. (2001). *Funkcionirovanie russkogo yazyka v malyh social'nyh gruppah*. Ph.D. in Philology Thesis. Moscow. (In Russ.).
- Zemskaya, E.A. (1987). *Russkaya razgovornaya rech': lingvisticheskij analiz i problemy obucheniya*. Moscow: Russkij yazyk. 240 p. (In Russ.).
- Zhuravlev, A.L., & Pavlova, N.D. (Eds). (2012). *Psikhologicheskoe vozdejstvie: mekhanizmy, strategii, vozmozhnosti protivodejstviya*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. 368 p. (In Russ.).
- Zhuravlev, A.L., Pavlova, N.D., & Zachiosova I.A. (Eds). (2016). *Psikhologiya diskursa: problemy determinacii, vozdejstviya, bezopasnosti*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. 315 p. (In Russ.).

Article history:

Received 23 March 2018

Revised 24 June 2018

Accepted 16 July 2018

For citation:

Grebenshchikova, T.A., Zachiosova, I.A., & Pavlova, N.D. (2018). Contemporary Views on the Term ‘Discourse’ in Psychological Studies. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 239—254. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-239-254

Bio Notes:

Taisiya A. Grebenshchikova — Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow in Laboratory of Speech Psychology and Psycholinguistics, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). E-mail: gretiya@mail.ru

Irina A. Zachiosova — Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow in Laboratory of Speech Psychology and Psycholinguistics, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). E-mail: zachiosova-2004@mail.ru

Natalya D. Pavlova — Doctor Sc. of Psychology, Head of the Laboratory of Speech Psychology and Psycholinguistics, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). E-mail: pavlova_natalya@mail.ru



DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-255-270

UDK 159.95

SELF-REGULATION AND SELF-REGULATORY CAPACITIES: COMPONENTS, LEVELS, MODELS

Galina V. Ozhiganova

Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences
13, Yaroslavskaya str., Moscow, 129366, Russian Federation

Abstract. In the article various definitions of self-regulation are considered. The task is to examine the notion of self-regulation and its perceptions in the Western and Russian psychology; the notion of self-regulatory capacities; the components, levels and models of self-regulation. A review of the representation of self-regulation in the Western and Russian psychology reveals that self-regulation is studied in relation to different facets of life: self-regulated learning, professional activity, health management, well-being, etc. Self-regulation is generally defined through the term “capacity” or “ability”. It makes researchers comprehend the concept of self-regulatory capacities itself more deeply. The theoretical analysis of the components, levels and models of self-regulation allows us to speak about their variety, but there are the components which are general and crucial: motivation, standards (including values, morality), goal-setting, planning, ability for monitoring and self-control, capacity to evaluate and correct the results, to persist in goal attainment. It is revealed that a very important component of self-regulation — spiritual — is missing in the reviewed models, and the author proposes the two models of self-regulation where the spiritual level is included: 1) a four-level model of self-regulation; 2) a four-level model of self-regulation and self-regulatory capacities. Both models imply a higher spiritual level of self-regulation which is related to higher moral principles and based on the highest values and meanings of being. The higher self-regulatory capacities help to liberate the potential of energy for disinterested selfless service to the society. The higher self-regulatory capacities allow individuals to increase the energy resource for self-regulation and contribute to the productivity and quality of life.

Key words: self-regulation, components and levels of self-regulation, higher spiritual level of self-regulation, higher self-regulatory capacities, models of self-regulation

Introduction

The self-regulation questions are important for a psychological study, as they are related to the principal facets of human life. Social relevance and self-realization, professional success and family happiness, advancement to higher stages of personal development and spiritual growth are based on the capability for self-regulation.

Focused on the importance of the self-regulation in the human life and the necessity of its wide psychological study, the task of this research is to consider:

- the notion of self-regulation and its perceptions in the Western and Russian psychology;
- the notion of self-regulatory capacities;
- the components, levels and models of self-regulation.

Representation of self-regulation in Western and Russian psychology

In dictionaries, self-regulation is interpreted according to the specialization, but as my interest lies with humanities, in the Dictionary of Sociology self-regulation is defined as:

1) The property of the systems of different levels to keep the inner stability thanks to its coordinated reactions, compensating for the influence of changing environmental conditions;

2) The activity aimed at achieving the goal arbitrary set by the person and suggesting the creation of the model of this activity, its correction during the activity (Dictionary of Sociology).

In the Psychological Dictionary (A Brief Dictionary of Psychological Terms), the self-regulation is defined as the process of the person managing their own psychological and physiological states, as well as actions.

In Oxford Dictionary of Sports Science and medicine, the self-regulation is defined as the regulation of one's own goal-oriented behavior without immediate external control (Kent, 2006).

In the Western psychology, self-regulation is considered by many psychologists in relation to human goal-oriented activities.

The self-regulation is involved in self-concordant goal setting and enactment and successful completion of the goal-oriented action in connection with motivational and behavioral processes (Carver & Scheier, 1998).

Self-regulation is related to action control and to attention control and is considered as the ability to keep one's attention focused on a given goal despite distractions (Diehl, Semegon, & Schwarzer, 2006).

Effective self-regulators proactively direct their strategies to achieve self-set goals (Zimmerman, 2002). Self-regulation is the process of unceasingly monitoring progress toward a goal, checking results, and redirecting unsuccessful efforts (Berk, 2003).

Self-regulation is linked to the internal and/or transactional processes, enabling a person to conduct goal-directed activities over time and across changing circumstances. Regulation supposes control of thought, affect, behavior, or attention through deliberate or automated applying of particular mechanisms and supportive meta-skills. Self-regulation endeavors to guide behavior via a particular path to a directed goal. Thus, self-regulation is characterized by the volitional factors, such as goal setting, self-monitoring, activation and use of goals, discrepancy detection and implementation, self-evaluation, self-consequation, self-efficacy, meta-skills, boundary conditions, and self-regulation failure (Karoly, 1993).

According to A. Bandura, "Self-regulatory system lies at the very heart of causal processes. They not only mediate the effects of most external influences, but provide the very basis for purposeful action" (Bandura, 1991a, p. 248). Social cognitive theory assumes that social factors influence the system of self-regulation as well as internal factors. "Self-regulation is a multifaceted phenomenon operating through a number of subsidiary cognitive processes including self-monitoring, standard setting, evaluative judgment, self-appraisal, and affective self-reaction" (Bandura, 1991a, p. 282).

In the framework of social cognitive theory, many researches (Schunk, 1990; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996; Schunk, 2001; Zimmerman, 2001) were aimed

at studying self-regulated learning. In this regard, self-regulation is defined as “the self-directive process by which learners transform their mental abilities into academic skills” (Zimmerman, 2002, p. 65).

The term of self-regulation covers states and processes linked to the regulation of stress, moods, thoughts, attention, emotions and impulses (hunger, aggression, sexual arousal) (Gross, 2007). Thus, self-regulation is often associated with emotional regulation (Ochner & Gross, 2005; Gross & John, 2003; Tice & Baumeister, 1993), emphasizing the emotional aspect of self-regulation.

Cognitive aspects of self-regulation were studied in relation to planning and goals implementation (Gollwitzer, Fujita, & Oettingen, 2004), attention (Rueda, Posner & Rothbart, 2011), willpower in a cognitive-affective process (Mischel & Ayduk, 2004).

The term of self-regulation is described in connection to well-being (Baumann, Kaschel, & Kuhl, 2005; Hofer, Busch & Kartner, 2011) and to health management (Cameron & Leventhal, 2003; Mann, de Ridder & Fujita, 2013). The aspects of self-regulation, widely researched in the Western psychology are related to health management and well-being: eating disorders (Fischera & Munsch, 2012), alcohol consumption (Hustad, Carey, Carey & Maisto, 2009); sexual behavior (Ross & Fontao, 2006); aggressive behavior (Ross, Fontao & Schneider, 2007; Ross & Fontao, 2007; Tittle, Ward & Grasmick, 2003), etc.

The Russian psychology traditionally associates the study of self-regulation with human activities, and the activity-based approach. According to this approach, the conscious self-regulation is understood as a holistic system to set the goals and to manage achieving the goals of behavior and activities. This system is based on goal setting, modeling of the significant conditions of the goals achieving, actions programming, evaluation and correction of the results.

The activity-based approach to understanding and studying self-regulation proceeds from the theory of functional systems (Anokhin, 1970), which posits that a key factor contributing to the forming of functional systems is linked to obtaining useful results.

In the context of the activity-based theory from a psychological point of view, this means that the process of regulation is implicitly associated with obtaining a particular result, i.e. with achieving certain objectives of activities (Leontiev, 1975). The activity-based approach uses a methodological paradigm with the principles of hard external determinism of the psyche, proceeding from the philosophy of dialectical materialism (reflection theory).

The self-regulation processes also occur in the close unity with the processes of self-control and are one of the mechanisms of high reliability of human activity, including the professional activity. There are many researches in the frame of psychology of work studying how self-regulation can contribute to success in professional activity: self-regulation process for adaptation to complex professional activity in extreme conditions (Dikaya, 2003); self-regulation processes in relation to stress affecting professional effectiveness (Bodrov, 2006); self-regulation in situations of professional stress (Leonova, 2007), etc.

Nowadays, according to Prygin (2009), it is possible to distinguish the three basic directions in the studies of conscious self-regulation of the personality: 1) psychic self-regulation of a functional state (Dikaya, 2003); 2) volitional self-regulation of behavior

and activity (Ivannikov, 2010); 3) conscious mental self-regulation of voluntary activity (Konopkin, 2007). The individual style approach (Morosanova, 1998) can be added, as well as the study of the features of self-regulation of mental states (Prokhorov, 2005), the concept of regulatory experience (Osnitsky, 2000) and others.

It should be noted that in defining self-regulation there is a trend to move from the outer determination to the inner one and at the same time to maintain the idea of mental functioning integrality. It is possible to mark that the traditional paradigm shifts away from the hard external determinism. This is particularly evident in the conception of regulatory experience (Osnitsky, 2000). He also links regulatory experience with a targeted, projected, organized activity of a person, but includes an important system of subjective criteria and evaluative attitudes, feelings, and presents it as an open system which is enriched and perfected over a lifetime.

The conception of regulatory experience (Osnitsky, 2000) based on a holistic approach to the study of psychological facts allows to emphasize reflexive and value aspects, as well as conscious and unconscious feelings, in many ways determining everyday human behavior. These aspects are related, on the one hand, to the self-regulatory capacities, and, on the other hand, — to the inner experience and are extremely important for the psychological study of the versatility of the inner life of man and the revitalization of resources at various levels including spiritual.

Thus, it is possible to say that in the Western and Russian representation of self-regulation there are common ideas about self-control, goal setting and achieving activity, in the Western psychology there is a special interest in health management, well-being, self-regulated learning in the Russian psychology a particular attention is paid to self-regulation of work and professional activity. Very significant, to my mind, in self-regulation is the inner experience factor (Osnitsky, 2000), which allows to consider reflexive and value aspects of self-regulation. I think that inner experience category allows to consider a higher level of self-regulation and self-regulatory capacities, which are characterized by spirituality, moral-value feelings, reflexivity, deep awareness, etc.

Self-regulatory capacities

Researchers often use the term “capacity” to describe the self-regulation. Thus, according to (Baumeister & Vohs, 2007), the self-regulation relates to the capacity for changing behavior in accordance with the standards, ideals or goals conditioned by the internal or public expectations.

Self-regulation capacity is linked to significant self-help skills allowing effectively to manage thoughts, feelings, actions and to attain goals while mastering a demanding environment (Gagnon, Durand-Bush & Young, 2016).

Self-regulation is considered as a highly adaptive capacity, so self-regulation processes are relevant to disciplines that seek to contribute to people’s physical health, psychological well-being, and job performance» (Kuhl, Kaz n, & Koole, 2006). Good self-regulatory capacities help to succeed in school, work, relationships and mental health in general (Baumeister & Vohs, 2007).

Self-regulation in education is linked to the ability of the students to monitor their own actions in relation to the learning process (Gonzalez, 2013).

Self-regulation is connected with the ability of a person to change consciously his state. Among the main methods of self-regulation in this relation could be named: neuromuscular relaxation, autogenic training, ideomotor training, self-hypnosis, etc. (Encyclopedic dictionary).

Self-regulation can be understood as the general capacity of a person who acts as the subject of their purposeful activity, and as the process of realizing this ability in a certain activity and specific forms of communication (Konopkin, 2007).

Self-regulatory capacity refers to an individual's ability to exert control over their behavior, thoughts, and feelings. For example, the capacity to inhibit prejudice, make oneself feel better, or select healthy food. The capacity for self-regulation varies among individuals and may depend on the situational factors such as the experience of self-regulatory fatigue.

Self-regulatory capacity is, however, thought to be a limited resource that (1) is temporarily depleted by the exertions of self-control (an effect termed "ego-depletion") and (2) varies in strength from person to person (Cameron, Webb, 2013).

Thus, self-regulation means the ability to set goals, to monitor one's behavior so that it serves those goals, to adjust behavior if necessary, and to have enough willpower to persist until the goals are reached.

I think that the self-regulatory capacities should help manage and direct personal behavior and control desires, impulses and emotions in accordance with the rules of human interaction, so that achieving certain goals, or reaching certain ideals became possible.

The capacity for self-regulation is one of the crucial human characteristics. It is connected with reflection, self-awareness, emotional and volitional processes, goal setting, with the achievement of vital and important goals, leading to self-development and the realization of the meanings and purposes of life. So, in self-regulation it is possible to specify different components, aspects and levels. Among the components and levels of self-regulation, I also point out its higher level — *spiritual*.

To my mind, self-regulation at some level can be considered as the higher capacity, opening the way to spiritual growth, and inner experience is a factor, contributing to the manifestation of this capacity. Self-regulation is associated with the higher capacity when it relates to spirituality. To define the highest level of self-regulation and self-regulatory capacities when they are considered as spiritual capacities, I use the criterion of proximity to the spiritual Self. Spiritual capacities ensure the movement from the egocentric self (person thinking only of oneself, without the regard for the interest, beliefs, attitudes of others) to a spiritual Self, which is based on the moral-value foundation of the personality (humanity and altruism). Spirituality is understood as covering two aspects of life: religious and non-religious — the area of creativity, high morality, selfless, disinterested service to people and society, etc. (Ozhiganova, 2010; Ozhiganova, 2016).

Components, levels and models of self-regulation and self-regulatory capacities

Many researchers studied self-regulation processes in the framework of social cognitive theory and social learning theory focusing on different components and aspects of self-

regulation: goal setting (Schunk, 1985, 1990), standard setting (Mischel & Liebert, 1966), self-evaluation (Bandura & Cervone, 1983), self-efficacy perceptions (Zimmerman & Ringle, 1981; Bandura, 1982), willpower (Mischel & Ayduk, 2004; Corno, 1989), motivational component Bandura, 1991b), etc.

Bandura highlights three main components of self-regulative mechanism: (1) Self-observation (self-monitoring of one's behavior, its determinants and effects); (2) Judgment of one's behavior in relation to personal standards and environmental circumstances; (3) Affective self-reaction (Bandura, 1991a).

In relation to the self-regulated learning the main components of executive control process which is necessary in order to accomplish complex academic tasks independently were pointed out:

- Coordinating metacognitive knowledge — regulating cognitive and metacognitive knowledge, understanding one's own knowledge, and thought process;
- Planning — using a deliberate and organized approach to perform a task;
- Monitoring — evaluating comprehension whilst carrying out a task, and verifying the effectiveness, testing, assessing and revising strategies;
- Detecting failure — while fulfilling a task, detecting when an error is made;
- Correcting failure — when an error is detected, going back and correcting it (Zimmerman, 2001).

According to R. Baumeister, et al., there are three basic components of self-regulation, “The first is commitment to standards. The second is monitoring of the self and its behaviors. The third is what is needed to change the self's responses. All are necessary for effective self-regulation. Hence a breakdown or problem with any one of them can produce failure at self-regulation” (Baumeister, Schmeichel & Vohs, 2007, p. 22). Developing the ideas about the self-regulation, (Baumeister & Vohs, 2007, p. 117) point out four components of self-regulation, adding motivation:

- *Standards* (that means to make changes, according to some standard, which should be clear and well-defined. Uncertain or conflicting standards do not promote effective self-regulation;
- *Monitoring* is linked to comparing the self with the standard and evaluating, how much the self is changed and what is needed for a further progress to achieve the goal;
- *Willpower* (changing the self is not easy and needs the self-regulatory strength or energy, which is a limited resource and after the time leads to the ego depletion;
- *Motivation* — concretely motivation to regulate the self.

The self-regulation is represented not only in various components, but also at different levels and models. The two main levels are pointed out: (1) physiological and (2) mental. There are various processes of self-regulation on both physiological and mental levels. Each of them has its own qualitatively specific energy and information manifestations, which are in a complex and inextricable relationship (Encyclopedic dictionary).

The self-regulation of purpose-focused activity emerges as the most general and essential function of the integral human psyche. In the processes of self-regulation the unity of the psyche is realized in a wide variety of conditionally distinguished separate levels, sides, features, functions, processes, etc. (Konopkin, 1995).

Some authors propose the model of the seven-level system of regulation in the frame of personality systems interactions (PSI) theory, representing a functional analysis of the

personality architecture, which underlies human motivation and self-regulation (Kuhl, 2000, 2001; Kuhl & Koole, 2004).

The main idea of PSI theory is the following: a human motivation and personality are mediated by a hierarchy of regulatory systems. This theory considers seven levels of regulation (Kaschel & Kuhl, 2004), which can be condensed into three broad levels (see Table 1) (Kuhl, Kazén & Koole, 2006).

Table 1

Levels and Systems of PSI (Kuhl, Kazén & Koole, 2006)

Theory Broad category	Level	Main systems
Complex cognition	(7) Self-government	Self-regulation (EM) Self-control (IM)
	(6) High-level cognition	Parallel holistic processing (EM) Sequential analytic processing (IM)
Emotions and coping	(5) Motives Power (EM)	Achievement (IM) Affiliation (IBC)
	(4) Emotional coping	OR ← Hippocampus → EM
	(3) Affect	Positive (IBC) Inhibition Pos. (IM) Negative (OR) Inhibition Neg. (EM)
Elementary sensation and behavior	(2) Temperament	Motor activation (IBC) Sensory arousal (OR)
	(1) Simple cognitive operations	Motor programs (IBC) Sensory categorisation (OR)

Notes. EM = Extension Memory; IM = Intention Memory; OR = Object Recognition; IBC = Intuitive Behavioral Control; ← → = Interaction between two systems. PSI theory assumes interactions among all systems, especially at higher levels. Only the main systems involved at each level are listed in the table.

Using the social cognitive theory in self-regulated learning, the authors pick out four levels: 1) observation, 2) emulation, 3) self-control, and 4) self-regulation (Schunk & Zimmerman, 1997).

A social cognitive theoretical model of the development of self-regulatory competence signifies that the academic competence develops from the social origin and afterwards shifts to self-sources in a series of levels (Table 2) (Schunk & Zimmerman, 1997).

Table 2

Social cognitive analysis of influences on student's self-regulatory development (Schunk & Zimmerman, 1997)

Levels of Development	Social Influences	Self-Influences
Observational	Models	
Imitative	Verbal description	
Self-controlled	Social guidance and feed-back	Internal standards Self-reinforcement
Self-regulated		Self-regulatory processes Self-efficacy beliefs

In accordance to Shanker (2012), who studies children's self-regulation in learning, in relation to stress, there are five levels of self-regulation in his model:

- 1) Biological — Arousal: Environmental stressors (e.g., visual, auditory);
- 2) Emotional — Modulating negative and positive emotions;
- 3) Cognitive — Sustaining and switching attention;

- 4) Social — Mastering the skills of co-regulation;
- 5) Prosocial — Developing the empathy (Shanker, 2012).

The self-regulation is closely related to the self-consciousness. According to (Stolin, 1985), there are three levels of the self-consciousness process functioning: 1) constitutional (organismic), 2) social, and 3) personal.

I applied Stolin's idea about the three levels of self-consciousness functioning to the self-regulation system and pointed out three levels/components of self-regulation. Having analyzed a numerous representations of the self-regulation (components, levels, models), I decided that one of the most important components — spiritual — was missing there, and I added one more level — *spiritual*.

Thus, I propose a four-level model of self-regulation.

1. *Constitutional (organismic) component — activation of organismic resources — psychophysiological level of self-regulation:*

This level involves the regulation and self-regulation of functional states, that includes the self-regulation of emotional and psychophysiological states and is related to the energy activation component of adaptation, providing the expenditure processes, recovery and rapid redeployment of resources in line with its strategy of adaptation and significant for the person's purposes, on the one hand, and, on the other hand, compensatory factors hindering the achievement of these goals.

2. *Social component — activation of psychological resources for social interaction — socio-psychological level of self-regulation:*

— Includes psychological regulation of professional activity or a variety of other tasks as the main function of adaptation in which the person's presence captures the rearrangements of cognitive systems activities, purpose-oriented programs, without which the effective social adaptation is not possible;

— Involves social interactions (e.g. interaction with any social environment, including the public benefit activities, as well as family relationships, relationships with colleagues and friends);

— Self-regulation on this level is largely due to social and regulatory rules, life experience (outer experience).

3. *Personal component — activation of inner life experience resources — psychological level of self-regulation:*

This level allows to note that human behavior and its regulation depends not only on bodily constitution and organismic functions, social and normative experience, but also on the person's own activity linked to the subjective categorization of conditions, to formation of meanings and goal setting, based on the self-attitude, subjective inner experience, values and meanings dominants.

4. *Spiritual component — activation of spiritual resources — supra-psychological (spiritual) level of self-regulation:*

This level is related to higher human values, existential life meanings and spiritual development; implies both non-religious and religious aspects. The spiritual level is associated with internal "work" on the analysis and design of one's own behavior related to the moral and spiritual growth in accordance with the highest morality standards and with unselfish behavior. That presupposes ego decentration — a movement from the self-centered ego to the spiritual self, which is based on the unselfish altruistic self.

I emphasize that the division into the described levels is rather conditional, because individuals manifest themselves in their behavior as a holistic system, admitting simultaneous action of all levels of self-regulation: constitutional (organismic), social, personal, spiritual, but these levels can be represented in different proportions. Higher levels can automatically promote regulation at a lower level, especially, at the organismic level.

Developing the representation of the self-regulation system I propose the four-level model of self-regulation and the four-level model of self-regulation and self-regulatory capacities in relation to professional-activity (Ozhiganova, 2016). In comparison with my previous model there are some changes in the content of the levels.

1. Psychophysiological level — the ability for the self-regulation of emotional and psycho-physiological states.

2. Socio-psychological level — the ability for the self-regulation in the process of social interaction.

3. Psychological level:

- a) the ability to regulate activities;
- b) the capacity for personal self-control and self-perfection;
- c) the capacity to show willpower, mobilize energy.

4. Spiritual level — the highest capacity for the self-regulation conditioned by the orientation of the person to higher values and meanings of existence. The self-regulation at the highest spiritual level is considered in this research in connection with higher self-regulatory capacities, which contribute to self-realization of the person in professional activity.

1. Psychophysiological level — *the ability for the self-regulation of the emotional and psychophysiological states*: from the simple self-regulatory skills (individual ways to restore psycho-emotional balance and improve physical well-being if that becomes necessary in the process of professional activities, for example, attention switching, etc., and after work activities, for example: walks, listening to music, playing sports, etc.) — to the complex ones (using specialized methods of self-regulation, for example, the currently actual and popular psychotechnics of yoga, Buddhism, etc.).

Using special techniques (methods) of self-regulation, corresponding to the particularities of the profession in difficult and extreme conditions of professional activity.

At this level, a person carries out the self-regulation free of social interaction, being all alone.

2. Socio-psychological level — *the ability for self-regulation in the process of social interaction* directly related to the professional activities, as well as during any social interaction that indirectly affects the success of professional activities (for example, family relations, relationships with friends, etc.). It includes previous level 1 in the social context of the professional activities and communication (herewith using social strategies for self-regulation of emotional and psychophysiological states).

The self-regulation in this case is largely due to socio-normative rules and life experience.

3. Psychological level:

a) the ability to regulate activities: goal-setting, planning, designing the necessary conditions for the performance of professional activities and ways to improve its

effectiveness; ability for monitoring and self-control of its implementation success (high level of awareness at all stages of professional activity: motive — goal — necessary conditions — course of action — result evaluation — necessary correction — new result); is associated with intellectual reflection;

b) the ability for personal self-regulation and self-perfection (the development of self-awareness, self-knowledge in order to achieve the inner harmony necessary for a successful fulfillment of any professional activity). A personal reflection plays a decisive role, making it possible to understand a weak and strong character traits and regulate personal characteristics, motivational and need spheres in accordance with the requirements of a chosen professional activity; is associated with personal reflection;

c) the capacity to show willpower, mobilize energy for self-regulation; involves volitional efforts to achieve the goal of activity and the aim of self-perfection.

The ability for personal self-regulation in a developed form can be attributed to the category of higher self-regulatory capacities, as it creates conditions for the spiritual development and self-realization of a person in any activity, including professional activity.

4. ***Spiritual level*** — the highest capacity for self-regulation (associated with the holistic self-regulation at all levels, is conditioned by the highest values and meanings of being, relates to higher moral principles). The implementation of professional activity at this level is focused on the evolution (movement from the selfish “I” to the spiritual “I”). A person performs his professional activity not from any material incentives connected with the reward, but for the sake of improving the activity itself and, thus, self-actualizing and self-fulfilling in it.

The self-regulation in this case is conditioned by the person’s value and meaningful orientations onto the fact that his or her professional activity brings benefit to people and society as a whole. The implementation of this activity can be perceived as an unselfish service to humanity. Such high aspirations of the individual, excluding the ambitious and material claims, automatically regulate the psycho-emotional state, social interaction (as these aspirations are based on high moral principles), serve as a powerful resource of intellectual and creative productivity.

It is necessary to highlight that there are no clear boundaries between the described levels, all the levels are interpenetrating, as the human psyche is an integral dynamic system.

Comparing the models and components of self-regulation considered in this article, it is possible to say that the proposed four-level model of self-regulation with respective self-regulatory capacities has similarities and differences regarding other models.

It is possible to see in the four-level model of self-regulation and the self-regulatory capacities a lot in common with respect to the components and levels in the other models: the self-regulation model, pointing out five levels: 1) biological, 2) emotional, 3) cognitive, 4) social, 5) prosocial (Shanker, 2012); the components of self-regulation: standards, monitoring, strength (energy), motivation, denoted by (Baumeister & Vohs, 2007); the seven-level model of regulation (Kaschel & Kuhl, 2004) etc., but in my both models all these components and levels are organized differently. The main difference is that I pick out and emphasize an additional spiritual level, which can transform all the other levels and ensure the immense positive strength or energy for self-regulation.

It is important to highlight that the fourth spiritual level allows to activate powerful spiritual resources and decrease ego depletion. According to the strengths model of self-control, “effortful self-regulation depends on a limited resource that becomes depleted by any acts of self-control, causing subsequent performance even on other self-control tasks to become worse” (Baumeister, Vohs, Tice, 2007, p. 351). Adding motivation to the other components of self-regulation R. Baumeister & Vohs emphasize its important role to compensate or substitute other components to some degree. “If motivation is high, such as if the person really and strongly wants to measure up to some standard, this may compensate for a somewhat lower than usual level of willpower or a greater difficulty of monitoring” (Baumeister & Vohs, 2007, p. 117). Thus, in relation to the four-level model of self-regulation and self-regulatory capacities, it is possible to say that if motivation can be associated with a higher spiritual level, its power increases even more and the resource of self-regulatory capacities becomes magnificent.

The proposed idea of an immense resource of the fourth spiritual level of self-regulation and higher self-regulatory capacities can receive support within the framework of “non-limited resource theory”, which, in contrast to “limited resource theory”, states that if people believe that willpower is an extensive, abundant (rather than highly limited) resource, they show better self-control when they perform demanding tasks (Job, Dweck, Walton, 2010). This is confirmed by experimental studies. The experiments show that people’s beliefs about the nature of willpower can limit or facilitate the acquisition of a cognitive skill (Miller et al., 2012); that people, using a non-limited theory of willpower, self-regulate well in the face of high demands (Job et al., 2015).

Thus, the implicit theories, concerning willpower, can help people’s ability to reinforce their resources. The spiritual level of self-regulation related to unselfish service to people and society can intensify willpower and resources making them non-limited, contributing immensely to the effectiveness of life activity.

Conclusion

1. Basing on the theoretical analysis, it is possible to say that the self-regulation is described in the Western and Russian psychology as a human goal-oriented controlled activity as well as the ability to manage one’s own psychological and physiological state. The self-regulation is studied in relation to the different facets of life: health management, well-being, self-regulated learning, professional activity, etc., focusing on different aspects: emotional, cognitive, motivational, behavioral.

2. Self-regulation is mostly represented through the term “capacity” or “ability”. It makes the researchers take these terms into account more profoundly and describe the self-regulatory capacities in more detail.

3. Numerous components, levels and models of self-regulation show the interest of the researchers to study this complex phenomenon in different aspects. Such components as motivation, standards (values, morality), goal-setting, designing the necessary conditions to reach a goal, monitoring and self-control, evaluation and correction of results, capacity to show willpower and persist in goal attainment are general and crucial.

4. The suggested four-level model of self-regulation and the four-level model of self-regulation and self-regulatory capacities, unlike other models, include a higher spiritual

level of self-regulation, which is related to higher moral principles and based on the highest values and meanings of being. Higher (spiritual) self-regulatory capacities help to move from egocentrism to the unselfish self, liberating the potential of energy for a disinterested selfless service to society. It can allow to increase immensely the energy resource of self-regulation and contribute to productivity and quality of human life.

Acknowledgements:

The study was supported by RSF grant (project № 18-18-00386), Institute of Psychology RAS.

REFERENCES

- Anokhin, P.K. (1970). The Theory of functional system. *Success of physiological science*, 1(1).
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122—147.
- Bandura, A. & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017—1028.
- Bandura, A. (1991a). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248—287.
- Bandura, A. (1991b). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R.A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*, 38, 69—164. Lincoln: Univ. of Nebraska Press.
- Baumann, N., Kaschel, R., & Kuhl, J. (2005). Striving for unwanted goals: Stressdependent discrepancies between explicit and implicit achievement motives reduce subjective well-being and increase psychosomatic symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 781—799.
- Baumeister, R.F., & Vohs, K.D. (2007). Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, (1), 115—128.
- Baumeister, R., Schmeichel, B., & Vohs, K. (2007). Self-Regulation and the Executive Function: The Self as Controlling Agent. In A. W. Kruglanski & E.T. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (Second edition). New York, United States: Guilford Press, 516—539.
- Baumeister, R., Vohs K.D., & Tice D.M. (2007). The Strength Model of Self-Control. *Current directions in psychological science*. 16, 6, 351—355.
- Berk, L.E. (2003). *Child development*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bodrov V.A. (2006). Psychological stress: development and coping. Moscow: Per SE. (In Russ.). *Brief Dictionary of Psychological Terms*. Retrieved from: <https://vocabulary.ru/slovari/kratkii-slovar-psiologicheskikh-terminov.html> (In Russ.).
- Cameron, D., Webb, Th. (2013). Self-Regulatory Capacity. *Encyclopedia of Behavioral Medicine*, 1757—1759. Retrieved from: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1005-9_1177
- Carver, C.S., & Scheier, M.F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cameron, L., & Leventhal, H. (Eds.), (2003). *The Self-regulation of Health and Illness Behaviour*. American Psychological Associations.
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 111—141). New York: Springer.
- Dictionary of Sociology*. Retrieved from <http://enc-dic.com/sociology/Samoreguljacija-8060.html> (In Russ.).

- Diehl, M., Semegon, A.B., & Schwarzer, R. (2006). Assessing attention control in goal pursuit: A component of dispositional self-regulation. *Journal of Personality Assessment*, 86, 306–317.
- Dikaya, L.G. (2003). *Mental self-regulation of a person's functional state*. Moscow: Institute of Psychology Publ. (In Russ.).
- Encyclopaedic dictionary: Psychology of labor, management, engineering psychology and ergonomics*. Retrieved from: <https://vocabulary.ru/slovari/110-enciklopedicheskii-slovar-psihologija-trudapravlenija-inzhenernaja-psihologija-i-ergonomika.html> (In Russ.).
- Fischera, S., & Munsch, S. (2012). Self-Regulation in Eating Disorders and Obesity — Implications for Treatment. (English Version of) *Verhaltenstherapie*, 22, 158–164. doi: 10.1159/000341540
- Gollwitzer, P.M., Fujita, K., & Oettingen, G. (2004). Planning and the implementation of goals. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 211–228). New York: The Guilford Press.
- Gonzalez, A.M. (2013). Six Principles of Self-Regulated Learning: Developing Self-Regulated Language Learners. Retrieved from: <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5051&context=etd>
- Gross, J.J. (2007). *Handbook of Emotion Regulation*. New York: The Guilford Press.
- Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362.
- Hofer, J., Busch, H., Kärtner J. (2011). Self-regulation and well-being: The influence of identity and motives. *European Journal of Personality*, 25, 211–224.
- Hustad, J., Carey, K. Carey, M., & Maisto, S. (2009). Self-Regulation, Alcohol Consumption, and Consequences in College Student Heavy Drinkers: A Simultaneous Latent Growth Analysis. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 70(3), 373–382.
- Ivannikov, V.A. (2010). Volition. *National Psychological Journal*, 1(3), 97–102. (In Russ.).
- Job, V., Dweck, C.S., & Walton, G.M. (2010). Ego depletion — Is it all in your head? Implicit theories about willpower affect self-regulation. *Psychological Science*, 21, 1686–1693. doi: 10.1177/0956797610384745
- Job, V., Walton, G.M., Bernecker, K., & Dweck, C.S. (2015). Implicit Theories About Willpower Predict Self-Regulation and Grades in Everyday Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(4), 637–647. doi: 10.1037/pspp0000014
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: a systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23–52.
- Kaschel, R., & Kuhl, J. (2004). Motivational counseling in an extended functional context: Personality systems interaction theory and assessment. In W.M. Cox & E. Klinger (Eds.), *Motivational counseling: Motivating people for change* (pp. 99–119). Sussex: Wiley.
- Kent, M. (2006). *Oxford Dictionary of Sports Science & Medicine* (3 ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Konopkin, O.A. (1995). Psychic Self-regulation of arbitrary human activity. *Voprosy Psikhologii*, (1), 7–12. (In Russ.).
- Konopkin, O.A. (2007). The mechanisms of conscious self-regulation of voluntary activity of the person. In V.I. Morosanova (Ed.), *Subject and personality in psychology of self-regulation*. Moscow, Stavropol. PI RAO Publ., Sevkavtu Publ., 12–31. (In Russ.).
- Kuhl, J. (2000). The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 33, 665–703.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme* [Motivation and personality: Interactions of mental systems]. Gettingen: Hogrefe.

- Kuhl, J., & Koole, S.L. (2004). Workings of the will: A functional approach. In J. Greenberg, S.L. Koole, & T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp. 411—430). New York: Guilford Press.
- Kuhl, J., Kazén, M., & Koole, S. (2006). Putting Self-Regulation Theory into Practice: A User's Manual. *Applied Psychology*, 55 (3), 408—418.
- Miller, E.M., Walton, G.M., Dweck, C.S., Job, V., Trzesniewski, K.H., & McClure, S.M. (2012). Theories of Willpower Affect Sustained Learning. In J.J. Geng (Ed.), *PLoS ONE*, 7(6), e38680. doi: 10.1371/journal.pone.0038680
- Leonova, A.B. (2007). Mental reliability of the professional and contemporary technologies of stress management. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, (3), 69—81. (In Russ.).
- Leontiev, A.N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat Publ. (In Russ.).
- Morosanova, V.I. (1998). *Individual style of self-regulation: the phenomenon, the structure and functions of human voluntary activity*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.).
- Mann, T., De Ridder, D., & Fujita, K. (2013). Self-regulation of health behavior: Social psychological approaches to goal setting and goal striving. *Health Psychology*, 32(5), 487—498. doi: 10.1037/a0028533
- Mischel, W. & Liebert, R.M. (1966). Effects of discrepancies between observed and imposed reward criteria on their acquisition and transmission. *Journal of Personality and Social Psychology*, (3), 45—53.
- Mischel, W. & Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system: the dynamics of delay of gratification. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 99—129). New York: The Guilford Press.
- Ochsner, K.N., & Gross, J.J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Science*, 9, 242—249.
- Osnitsky, A.K. (2000). *The structure, content and functions of a regulatory experience of the person*. Doctor Sc. in Psychology Thesis. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences. (In Russ.).
- Ozhiganova, G.V. (2010). Psychological aspects of spirituality: spiritual abilities. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 31(5), 39—53. (In Russ.).
- Ozhiganova, G.V. (2016). *Spiritual capacities as a resource of life activity*. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences publ. (In Russ.).
- Prokhorov, A.O. (2005). *Self-regulation of mental states: phenomenology, mechanisms, laws*. Moscow, PER SE. (In Russ.).
- Prygin, G.S. (2009). *Psychology of autonomy*. Izhevsk, Naberezhnye Chelny, Institut upravleniya Publ. (In Russ.).
- Ross, T. & Fontao, M.I. (2006). Self-regulation and emotional experience: Preliminary findings in nonsexual and sexual offenders. *Sexual Offender Treatment*, 1(2). Retrieved from <http://www.sexual-offendertreatment.org/17.0.html>
- Ross, T., & Fontao, M.I. (2007). The relationship of self-regulation and aggression: An empirical test of Personality Systems Interaction Theory. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 52(5). 554—570.
- Ross, T., Fontao, M.I., & Schneider, R. (2007). Aggressive behavior in male offenders: preliminary analyses of self-regulatory functions in a sample of criminals. *Psychological Reports*, 100, 1171—1185.
- Rueda, M.R., Posner, M.I., & Rothbart, M.K. (2011). Attentional control and self-regulation. In R.F. Baumeister, K.D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 284—299). New York, NY: Guilford Press.

- Shanker, S.G. (2012). *Calm, Alert and Learning: Classroom Strategies for Self-Regulation*. Pearson).
- Schunk, D.H. (1985). Participation in goal-setting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. *Journal of Special Education*, 19, 347–369.
- Schunk, D.H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71–86.
- Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman and D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*. (pp. 125–154). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195–208.
- Stolin, V.V. (1985). *Knowledge of self and attitude to the self in the self-consciousness structure*. Doctor Sc. in Psychology Thesis. Moscow. (In Russ.).
- Tittle, C.R., Ward, D.A., & Grasmick, H.G. (2003). Self-control and crime/deviance: Cognitive vs. behavioral measures. *Journal of Quantitative Criminology*, 19, 333–365.
- Zimmerman, B.J. & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73, 485–493.
- Zimmerman, B., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). Goal 1: Understanding the principles of self-regulated learning. In *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy* (pp. 5–24). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 1–65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

© Ozhiganova G.V., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Article history:

Received 3 May 2018

Revised 14 June 2018

Accepted 16 July 2018

For citation:

Ozhiganova, G.V. (2018). Self-Regulation and Self-Regulatory Capacities: Components, Levels, Models. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 255–270. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-255-270

Bio Note:

Galina V. Ozhiganova — Ph.D. in Psychology, Senior researcher, Laboratory of psychology of abilities and mental resources named after V.N. Druzhinin, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). E-mail: symosium2016@rambler.ru

САМОРЕГУЛЯЦИЯ И САМОРЕГУЛЯТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ: КОМПОНЕНТЫ, УРОВНИ, МОДЕЛИ

Г.В. Ожиганова

Институт психологии РАН
Российская Федерация, 129366, Москва, Ярославская ул., 13

В статье рассматриваются разные определения саморегуляции. Приводятся представления о саморегуляции, сложившиеся в рамках зарубежной и отечественной психологии, которые показывают, что саморегуляция изучается в связи с разными аспектами жизнедеятельности: процесс обучения, профессиональная деятельность, благополучие, регулирование состояния здоровья и др. Саморегуляция в основном определяется с помощью термина «способность», что заставляет более глубоко осмыслить сам термин саморегулятивные способности. Теоретический анализ компонентов, уровней, моделей саморегуляции позволяет говорить об их разнообразии, но все же необходимо выделить общие ключевые компоненты: мотивацию; стандарты поведения (включая морально-ценностные ориентиры); выдвижение целей; проектирование условий, необходимых для достижения целей; способность к мониторингу процесса саморегуляции (самоконтроль); оценка и коррекция результатов; способность проявлять волю в достижении поставленных целей. Теоретический анализ различных компонентов, уровней, моделей саморегуляции показал, что в них отсутствует духовная составляющая. В этой связи автором были предложены две модели, включающие духовный аспект: а) четырехуровневая модель саморегуляции; б) четырехуровневая модель саморегуляции и саморегулятивных способностей. Обе модели содержат высший духовный уровень саморегуляции, связанный с ориентациями на высшие моральные принципы, высшие ценности и смыслы. Высшие саморегулятивные способности, соответствующие этому уровню, способствуют раскрытию духовного потенциала и мобилизации энергии для бескорыстного служения обществу. Это позволяет повышать энергетический ресурс саморегуляции в целом и создавать условия для улучшения качества жизни и продуктивной жизнедеятельности.

Ключевые слова: саморегуляция, компоненты и уровни саморегуляции, высший (духовный) уровень саморегуляции, высшие саморегулятивные способности, модели саморегуляции

Благодарности и финансирование:

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 18-18-00386), Институт психологии РАН.

История статьи:

Поступила в редакцию: 3 мая 2018

Принята к печати: 16 июля 2018

Для цитирования:

Ожиганова Г.В. Саморегуляция и саморегулятивные способности: компоненты, уровни, модели // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика.* 2018. Т. 15. № 3. С. 255—270. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-255-270

Сведения об авторе:

Ожиганова Галина Валентиновна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов Института психологии РАН (Москва, Россия). E-mail: symosium2016@rambler.ru



DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-271-286

УДК 159.923.2

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.И. Кудинов, Н.И. Давыдова, С.С. Кудинов

Российский университет дружбы народов
Российская Федерация, 117198, Москва, Миклухо-Маклая ул., 6

Самоактуализация и самореализация в современной психологии рассматриваются как важнейшие показатели благополучного развития личности. В то же время отдельные исследования показывают, что педагоги с увеличением педагогического стажа испытывают все больше проблем с психологическим здоровьем и с самореализацией. В статье представлены результаты эмпирического исследования, целью которого было установление специфики самореализации педагогов на разных этапах профессиональной деятельности. Всего в исследовании приняли участие 137 педагогов (77 женщин и 60 мужчин) в возрасте 27–60 лет, которые были разделены на группы в зависимости от стажа педагогической деятельности: 1) 46 респондентов со стажем от 5 до 10 лет; 2) 46 респондентов со стажем 11–20 лет; 3) 45 респондентов со стажем от 25 до 35 лет. В качестве рабочей гипотезы взято предположение о том, что наиболее оптимальная самореализация будет осуществляться у педагогов со стажем деятельности от 11 до 20 лет, поскольку эти педагоги обладают достаточным опытом и знаниями с одной стороны, а, с другой, — у них сохраняется высокая активность и мотивация профессионализации. Для диагностики использовались Многомерный опросник самореализации личности (МОСЛ) С.И. Кудинова, авторская анкета «Самооценка удовлетворенности профессиональной деятельностью» и свободный ассоциативный тест.

Были выявлены различия в иерархической структуре составляющих самореализации в группах педагогов с разным профессиональным стажем. Установлено, что наиболее оптимальная самореализация характерна для педагогов с профессиональным стажем 11–20 лет. Наибольшие трудности в самореализации обнаружены у педагогов со стажем работы 25–35 лет. Результаты анкетирования и ассоциативного теста показали, что более высокая удовлетворенность профессиональной деятельностью наблюдается в первых двух группах педагогов со стажем от 5 до 20 лет. В то время как в третьей группе со стажем более 25 лет наблюдается тенденция к неудовлетворенности, а в иных случаях и крайняя неудовлетворенность педагогической деятельностью.

Полученные результаты свидетельствуют о некоторой закономерности успешности самореализации педагогов на разных этапах профессионализации и могут стать основой для разработки программ психологического сопровождения.

Ключевые слова: личность, педагоги, самореализация, профессиональный стаж, профессиональная деятельность, переменные

Введение

Самореализация личности, согласно представителям гуманистической парадигмы, является архиважным фактором благополучия субъекта деятельности. Только самореализующаяся личность способна быть открытой, творческой, по-

зитивной. Перечисленные качества необходимы для педагогов более чем для представителей каких-либо других видов профессий. В тоже время, современные исследования показывают, что педагоги с увеличением педагогического стажа все больше испытывают проблемы как в самореализации, так и психологическом здоровье (Седова, 2016). Трудности в самореализации и даже первые симптомы эмоционального выгорания негативно сказываются в целом на качестве выполняемой деятельности. В такой важной сфере профессиональной деятельности как педагогика — это особенно актуально, так как педагог обеспечивает не только обучение, но и воспитание и развитие школьников, что составляет одну из стратегических задач государства.

Проблема изучения самореализации имеет длительную историю, в тоже время наиболее оформившиеся концептуальные идеи можно отнести к XX-му столетию и современным исследованиям. Общеизвестно, что А. Маслоу, стал одним из первых ученых-психологов, обратившихся к проблеме самоактуализации, что вследствие воплотилось в отдельное направление в психологической науке. В зарубежной психологии феномен самореализация разрабатывался преимущественно в рамках гуманистического подхода (К. Роджерс, 1994; А. Маслоу, 1999 и др.). Представители данного подхода не дифференцировали понятия самореализация и самоактуализация, но в тоже время указывали на некоторые отличия. В феномен самореализации входит понятие реализация, которая обозначает осознание и познавательную деятельность. Самоактуализация — процесс воплощения человеком его способностей для удовлетворения потребностей, от самых элементарных до высших. Самоактуализация — это развитие человеческих способностей и развитие процесса роста настолько, насколько способен индивид (Маслоу, 1999. С. 9).

В отечественных исследованиях на возникновение психологии самореализации личности как отрасли психологического знания повлияли взгляды об индивидуальности Б.Г. Ананьева. Автор выделяет труд как показатель человеческой индивидуальности, имея в виду «активность созидающей, творческой деятельности, воплощение, реализацию в ней всех великих возможностей... природы человека» (Ананьев, 1980. С. 172). Можно отметить ряд направлений в исследованиях ученых, в которых самореализация выступает предметом исследования. Так, Л.А. Коростылева, давая определение самореализации, указывает, что базовым понятием выступает *потенциал личности*: «...самореализация как процесс реализации себя — это осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый данный момент времени» (Коростылева, 2001. С. 63).

Авторы многомерного подхода Р.А. Зобов и В.Н. Каласьев самореализацию раскрывают через *самоутверждение*. Считают, что истинная самореализация возможна только благодаря творчеству, потому что именно «в творческой деятельности максимально раскрываются потенции и способности человека» (Зобов, Каласьев, 2001. С. 120).

В русле рефлексивно-смысловой концепции личностного самоопределения И.Н. Семенова и Ю.А. Репецкого самореализация интерпретируется как результат успешного индивидуального *самоопределения* (Репецкая, Репецкий, 2013).

Наиболее активно проблема самореализации в настоящее время разрабатывается в контексте полисистемной концепции самореализации личности (Кудинов, 2007; Кудинов, Крупнов, 2008). Как отмечает автор, «самореализация — это многомерное психологическое образование, детерминированное совокупностью внешних и внутренних факторов, обеспечивающих успешность самовыражения личности в разных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза» (Кудинов, 2015). В рамках данного концептуального подхода изучены гендерные особенности самореализации (Денисова, 2010; Чжан Тэн, 2014); национально-этнические особенности (Чжан Пэн Хао, 2015); влияние творческой самореализации на социально-психологическую адаптацию студентов (Кулагина, 2011); самореализация в трудных жизненных ситуациях (Мухаммад, 2016); темпераментальные предпосылки самореализации (Архипочкина, 2015); ценностно-смысловая детерминация самореализации (Айбазова, 2015). В ряде исследований были изучены свойства личности как предикторы самореализации. Так, например, И.В. Костаковой рассматривалась роль общительности в самореализации студентов (Костакова, 2008). Авдеев Н.П. в ходе формирующего эксперимента установил влияние настойчивости на успешность самореализации личности (Авдеев, 2015).

Теоретический анализ литературы позволяет отметить, что в настоящее время проблема самореализации анализируется преимущественно с позиций системного подхода. Изучается как специфика самореализации, так и детерминанты ее успешности. В тоже время необходимо отметить, что самореализация педагогов на разных этапах профессионализации не исследована в контексте системной парадигмы.

Цель эмпирического исследования представленного в данной статье — изучение особенностей самореализации педагогов на разных этапах профессионального становления.

Процедура и методы исследования

В качестве методологической основы исследования выступил системный подход, разрабатываемый в разное время Л.И. Анцыферовой, Б.Ф. Ломовым, В.С. Мерлиным, В.А. Барабанщиковым, А.И. Крупновым и другими (Анцыферова, 1990; Ананьев, 1980; Барабанщиков, 2007; Мерлин, 1996; Ломов, 2011; А.И. Крупнов, 2006); концепция личностного потенциала Д.А. Леонтьева, разработанная в рамках позитивной психологии (Леонтьев, 2011); полисистемная концепция самореализации личности С.И. Кудинова, позволяющая рассматривать данный феномен как комплексное образование, детерминированное внешними и внутренними факторами (Кудинов, 2007).

Эмпирическое исследование было проведено на базе муниципальных образовательных учреждений г. Рязани и Рязанской области, г. Тольятти, Самарской области. Выборку составили 137 педагогов с разным стажем педагогической деятельности, в возрасте 27—60 лет. Из них — 46 педагогов со стажем работы 5—10 лет (29 женщин и 17 мужчин), 46 учителей с педагогическим стажем 11—20 лет (23 женщины и 23 мужчины) и 45 человек (26 женщин и 19 мужчин) со стажем работы 25—35 лет.

Для диагностики были использованы опросник МОСЛ С.И. Кудинова, авторская анкета «Самооценка удовлетворенности профессиональной деятельностью» и свободный ассоциативный тест.

Все 137 педагогов поэтапно выполнили диагностические процедуры в теоретическом варианте на бланке в соответствии с установленными требованиями, предъявляемыми к методикам данного формата.

Результаты, полученные в ходе исследования, подверглись математической обработке с помощью программы *IBM SPSS Statistics*. Методы статистической обработки данных включали в себя расчет описательных статистик, *t*-критерий Стьюдента для определения статистически достоверных различий при уровне значимости $p < 0,05$, факторный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение

При проведении анкетирования выявлялась степень удовлетворенности профессиональной деятельностью, поскольку удовлетворенность работой один из важных факторов профессиональной самореализации. Анкета включала 12 вопросов, которые охватывали удовлетворенность: взаимоотношениями с учениками и коллегами, педагогическим процессом, взаимодействием с администрацией школы.

Таблица 1

Выраженность показателей удовлетворенности профессиональной деятельностью педагогов с разным педагогическим стажем ($n = 137$)
[Indices of satisfaction with professional activity in groups of teachers with various professional experience, $n = 137$]

Стаж, лет	Показатели удовлетворенности профессиональной деятельностью, %								
	Удовлетворенность взаимоотношениями с учениками			Удовлетворенность процессом деятельности			Удовлетворенность взаимодействием с администрацией		
	полная	частичная	отсутствует	полная	частичная	отсутствует	полная	частичная	отсутствует
5–10	80	15	5	85	15	0	75	15	10
11–20	92	15	0	96	4	0	82	12	6
25–35	75	20	5	80	12	8	70	18	12

Результаты анкетирования (табл. 1) позволили выявить степень удовлетворенности педагогов в разных сферах профессиональной деятельности: наибольшее удовлетворение педагоги (вне зависимости от стажа) получают от процесса деятельности, на второй позиции удовлетворенность от взаимодействия с учащимися и коллегами и на последнем удовлетворенность от взаимодействия с администрацией. При учете педагогического стажа наибольшая удовлетворенность взаимодействием с учениками, процессом деятельности и взаимодействием с администрацией наблюдается у респондентов со стажем 11–20 лет. Наименее удовлетворенными по всем трем показателям оказались педагоги со стажем работы 25–35 лет.

На втором этапе исследования было проведено тестирование, используя ассоциативный свободный тест. В качестве критерия оценки ответов испытуемых

на слова-стимулы использовалась не логическая и грамматическая реакции, а позитивно и негативно эмоционально окрашенные высказывания. Респондентам предъявлялись слова-стимулы, касающиеся профессиональной деятельности в количестве 12 слов. Все слова стимулы были разделены на три группы и отражали сферу взаимоотношений с учениками и коллегами, процесс деятельности и отношения к руководителям.

Таблица 2

Выраженность эмоционально окрашенных реакций педагогов с разным стажем педагогической деятельности на слова стимулы (n = 137)
[Expression of emotional reactions to words-stimuli in groups of teachers with various professional experience, n = 137]

Стаж, лет	Эмоционально окрашенные реакции в разных сферах взаимоотношений, %								
	Взаимоотношения с учениками			Процесс деятельности			Взаимодействие с администрацией		
	позитивные	нейтральные	негативные	позитивный	нейтральный	негативный	позитивное	нейтральное	негативное
5—10	75	22	3	80	17	3	65	30	5
11—20	86	14	0	90	8	2	76	22	2
25—35	55	40	5	74	10	16	62	30	8

Результаты (табл. 2) ассоциативного свободного теста на слова стимулы, связанные с отношением к указанным сферам профессиональной деятельности, в целом подтверждают данные анкеты об удовлетворенности педагогической деятельностью: больше всего позитивное эмоциональное отношение к разным сторонам деятельности наблюдается у педагогов со стажем работы от 11 до 20 лет, а негативное и нейтральное выявлено в группе респондентов со стажем работы от 25 до 35 лет.

На следующем этапе исследования анализировались составляющие самореализации в каждой из групп педагогов. В ходе обработки данных МОСЛ установлено, что переменные самореализации в каждой группе респондентов имеют отличительные особенности в степени выраженности и доминирования. Архитектура переменных данного феномена у респондентов с разным педагогическим стажем (рисунок) показывает, что у педагогов со стажем работы от 5 до 10-ти лет высокие показатели зафиксированы по таким составляющим самореализации как оптимистичность, активность, креативность и установки преобразования, интернальный локус контроля. Мотивы достижения, удовлетворенность качеством жизни и результативность, ситуативные барьеры находятся на среднем уровне, все остальные на низком. У респондентов со стажем работы 11—20 лет на высоком уровне зафиксированы установки преобразования, результативность, мотивы достижения, креативность и активность. Все оставшиеся переменные находятся на среднем и низком уровне. У педагогов со стажем работы 25—35 лет среди ярко проявляющихся переменных выступают установки приспособления, экстернальный локус контроля, консервативность и мотивы избегания. Также у них велика роль ситуативных и личностных барьеров в самовыражении.

Представленные результаты были подвергнуты сравнительному анализу, использовался *t*-критерий Стьюдента (табл. 3).

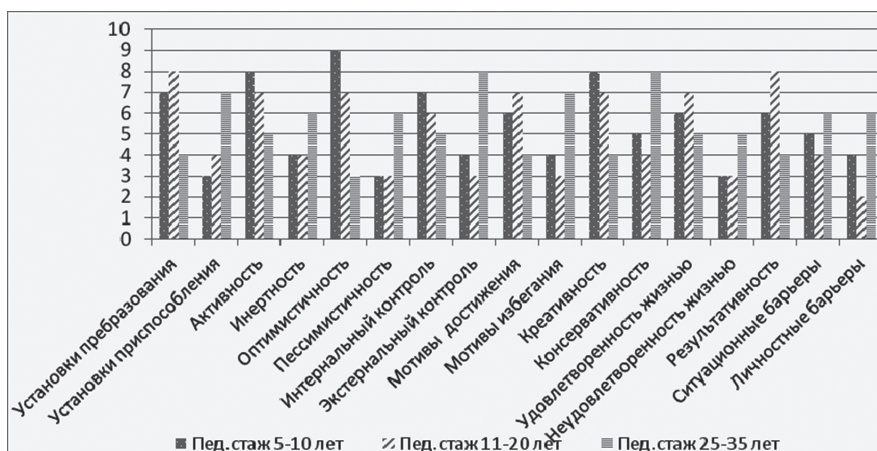


Рис. 1. Выраженность средних значений составляющих самореализации у педагогов с разным педагогическим стажем работы
[**Fig. 1.** Expression of the mean values that constitute self-realization in groups of teachers with various professional experience]

Таблица 3

Сравнительный анализ составляющих самореализации у педагогов с разным стажем работы (n = 137)
[**Comparative analysis of the components of self-realization in teachers with various professional experience, n = 137**]

Переменные самореализации	Среднее значение		Уровень значимости	Среднее значение		Уровень значимости	Среднее значение		Уровень значимости
	5—10 лет	11—20 лет		5—10 лет	25—30 лет		11—20 лет	25—30 лет	
Установки преобразования	22	24	$p < 0,12$	22	17	$p < 0,01$	24	17	$p < 0,001$
Установки приспособления	3	5	$p < 0,14$	3	24	$p < 0,001$	5	24	$p < 0,001$
Активность	22	19	$p < 0,05$	22	12	$p < 0,001$	19	12	$p < 0,01$
Инертность	5	4	$p < 0,17$	5	19	$p < 0,01$	4	19	$p < 0,01$
Оптимистичность	25	22	$p < 0,05$	25	13	$p < 0,01$	22	13	$p < 0,001$
Пессимистичность	2	2	$p < 0,21$	2	20	$p < 0,001$	2	20	$p < 0,001$
Интернальность	23	20	$p < 0,19$	23	14	$p < 0,001$	20	14	$p < 0,01$
Экстернальность	2	2	$p < 0,11$	2	22	$p < 0,001$	2	22	$p < 0,001$
Мотивы достижения	21	25	$p < 0,01$	21	15	$p < 0,001$	25	15	$p < 0,001$
Мотивы избегания	3	2	$p < 0,15$	3	19	$p < 0,001$	2	19	$p < 0,001$
Креативность	24	20	$p < 0,05$	24	16	$p < 0,001$	20	16	$p < 0,05$
Консервативность	8	6	$p < 0,11$	8	22	$p < 0,001$	6	22	$p < 0,001$
Удовлетворенность качеством жизни	20	24	$p < 0,05$	20	16	$p < 0,01$	24	16	$p < 0,001$
Неудовлетворенность качеством жизни	2	2	$p < 0,11$	2	15	$p < 0,001$	2	15	$p < 0,001$
Результативность	23	30	$p < 0,001$	23	17	$p < 0,01$	30	17	$p < 0,001$
Ситуационные барьеры	8	4	$p < 0,05$	8	10	$p < 0,17$	4	10	$p < 0,01$
Личностные барьеры	4	1	$p < 0,05$	4	7	$p < 0,05$	1	7	$p < 0,01$

Примечание. Полужирным шрифтом выделены значимые различия между переменными.

Статистически значимые различия зафиксированы практически по всем составляющим самореализации между группами педагогов с разным стажем профессиональной деятельности (см. табл. 3). Меньше всего различий в характеристиках самореализации зафиксировано между педагогами со стажем 5–10 лет и 11–20 лет. У более молодых специалистов доминируют такие показатели как активность, оптимистичность и креативность. В тоже время они более подвержены ситуационным и личностным барьерам. Педагоги со стажем 11–20 лет чаще ориентируются на мотивы достижения, они больше удовлетворены качеством своей жизни и удовлетворены результатами своей реализации. Сравнительный анализ показателей самореализации между группой педагогов со стажем работы 11–20 лет и 25–30, а также 5–10 и 25–30 лет показал, что по всем составляющим существуют статистически значимые различия на высоком уровне. Причем в группах с меньшим стажем доминируют переменные, обеспечивающие успешность в процессе самореализации, в то время как в группе с самым большим стажем отмечается доминирование дисгармонических составляющих снижающих успешность самовыражения.

Далее была проанализирована факторная структура самореализация во всех трех группах респондентов. В таблице 4 представлены факторные нагрузки составляющих самореализации респондентов со стажем педагогической деятельности 5–10 лет.

Таблица 4

Факторная структура переменных самореализации у педагогов со стажем работы 5–10 лет ($n = 46$)
[Factor structure of self-realization in teachers with professional experience of 5–10 years, $n = 46$]

Переменные самореализации	Факторы			
	1	2	3	4
Установки преобразования	0,721	0,036	-0,112	0,322
Установки приспособления	-0,219	0,672	0,157	0,117
Активность	0,734	0,093	-0,233	0,238
Инертность	-0,068	0,345	0,343	-0,626
Оптимистичность	0,747	0,225	-0,212	0,221
Пессимистичность	-0,154	0,129	0,134	-0,511
Интернальный локус контроля	0,694	0,232	0,258	0,202
Экстернальный локус контроля	-0,088	0,058	0,687	-0,076
Мотивы достижения	0,476	0,691	0,243	0,131
Мотивы избегания	0,098	0,212	0,639	0,056
Креативность	0,716	0,058	0,107	-0,039
Консервативность	0,075	-0,034	0,685	0,256
Удовлетворенность качеством жизни	0,311	0,253	0,640	0,139
Неудовлетворенность качеством жизни	0,048	0,253	0,128	-0,562
Ситуационные барьеры	0,240	0,264	0,539	-0,083
Результативность	0,234	0,723	0,155	0,098
Личностные барьеры	0,053	0,166	0,661	0,142

Примечание. Здесь и далее полужирным шрифтом выделены значимые факторные нагрузки переменных ($p < 0,05$).

В факторной структуре самореализации педагогов со стажем работы до 10-ти лет ведущие позиции занимают установки на преобразование, активность, оптимистичность, интернальный локус контроля, креативность, вошедшие с высоким уровнем значимости в первый фактор. Перечисленные составляющие в первом факторе определяют качество самореализации этих респондентов. В процессе самореализации они ориентированы на позитивные изменения как внутри себя, так и в своей деятельности и взаимоотношениях с окружающими. У них высокий уровень социальной активности, они стремятся принимать самое широкое участие в профессиональной сфере. При этом их отличает вера в успех, в свои достижения. При самовыражении они стремятся использовать нестандартные конативные и коммуникативные приемы и способы. Часто проявляют оригинальность и новаторство в своей деятельности. Кроме этого, они сохраняют выраженный самоконтроль своей деятельности и поведения. Руководствуются, как правило, своими возможностями и способностями, опираются на свой личностный потенциал. Во второй фактор вошли такие составляющие как установки на приспособление, мотивы достижения и результативность, свидетельствующие о мотивации педагогов к самореализации, их адаптивности и удовлетворенности процессом самовыражения в профессиональной деятельности. Третий фактор представлен экстернальным локусом контроля, мотивами избегания, консервативностью, удовлетворенностью качеством жизни, а также ситуационными и личностными барьерами. Перечисленные составляющие указывают, что периодами молодые педагоги испытывают трудности в самовыражении, иногда обращаются за помощью к более опытным коллегам и используют стандартные схемы самовыражения. Считают, что качество их жизни не отвечает полному удовлетворению. В четвертый фактор со значимыми весами вошли с отрицательными показателями инертность, пессимистичность и неудовлетворенность качеством жизни. Обобщая сказанное, можно отметить, что самореализация педагогов со стажем работы 5—10 лет осуществляется вполне успешно. Эти респонденты реализуют себя в полной мере в своей профессиональной деятельности и понимают, что у них есть огромный потенциал для самовыражения и достижения поставленных целей. Они легко справляются с трудностями, отличаются высокой мобильностью, не застревают на неудачах и провалах. Способны быстро восстанавливаться и приступать к новым проектам. Они активны, жизнерадостны и деятельны. Безусловно, что в данном контексте речь идет в целом о выборке без учета индивидуальных особенностей, которые несомненно вносят существенный вклад в специфику анализируемого процесса.

Таблица 5

Факторная структура переменных самореализации у педагогов со стажем работы 11—20 лет ($n = 46$)
[Factor structure of self-realization in teachers with professional experience of 11—20 years, $n = 46$]

Переменные самореализации	Факторы			
	1	2	3	4
Установки преобразования	0,773	0,235	0,092	0,135
Установки приспособления	-0,122	0,132	0,598	0,232
Активность	0,334	0,662	0,304	0,176
Инертность	-0,022	0,215	0,147	-0,644

Переменные самореализации	Факторы			
	1	2	3	4
Оптимистичность	0,147	0,629	0,185	0,197
Пессимистичность	-0,131	0,109	0,165	-0,579
Интернальный локус контроля	0,214	0,642	0,321	0,189
Экстернальный локус контроля	-0,041	0,228	0,674	-0,227
Мотивы достижения	0,786	0,214	0,176	0,251
Мотивы избегания	0,154	0,095	0,618	0,149
Креативность	0,219	0,622	0,122	0,177
Консервативность	0,159	0,219	0,638	0,264
Удовлетворенность качеством жизни	0,752	0,143	0,239	0,161
Неудовлетворенность качеством жизни	0,097	0,196	0,221	-0,598
Результативность	0,816	0,232	0,165	0,067
Ситуационные барьеры	0,053	0,239	0,609	-0,333
Личностные барьеры	0,075	0,196	0,236	0,584

Факторная структура самореализации педагогов со стажем работы 11–20 лет (табл. 5) имеет некоторые отличия от более молодых коллег: в первый фактор вошли такие переменные как установки преобразования, мотивы достижения, удовлетворенность качеством жизни и результативность. В целом данный фактор можно условно назвать как успешно-профессиональный. Респонденты ориентированы в профессиональной самореализации на позитивное, инновационное преобразование процесса деятельности, профессиональной коммуникации и взаимодействия с коллегами и школьниками. Они устремлены на достижение высоких показателей в работе. Это может выражаться в качестве преподавания, подготовке учащихся к олимпиадам разного уровня, подготовке выпускников к высоким результатам ЕГЭ и др. Результаты их деятельности приносят им удовлетворение как моральное, так и материальное. Респонденты в целом довольны своей реализацией и качеством жизни. Они преданы своему делу, работа доставляет им удовлетворение. Во второй фактор со значимыми весами вошли активность, оптимистичность, интернальность и креативность. Данный фактор можно обозначить как процессуальный. Иными словами, отвечающий за процесс самореализации. Содержательно это характеризуется тем, что респонденты проявляют высокую социальную активность, позитивный психоэмоциональный настрой на успех дела, устойчивый самоконтроль в деятельности, поведении и общении, и нестандартные способы, и приемы самовыражения. Несмотря на то, что эти показатели находятся во втором факторе, в отличие от более молодых коллег, у которых они сгруппированы в первом факторе, отмечается их гармоничность с первым фактором, что в совокупности обеспечивает более высокие показатели самореализации у данных респондентов. В третий фактор вошли консервативность, установки приспособления, экстернальный локус контроля, мотивы избегания и ситуационные барьеры. Данный фактор можно назвать адаптивно-консервативным. Иными словами, при определенных условиях эти респонденты могут проявлять гибкость поведения, снижать активность, прислушиваться к мнению других, учитывать пожелания коллег, учащихся и родителей.

Действовать по заданным схемам, полагаться на авторитет более опытных профессионалов. Иногда им приходится и сталкиваться с трудностями самовыражения, обусловленными непредвиденными обстоятельствами или иными слабо предсказуемыми ситуациями. И, наконец, в четвертый фактор, условно обозначенный как сдерживающий, входят с отрицательными показателями инертность, пессимистичность, неудовлетворенность качеством жизни и личностные барьеры. Все перечисленные составляющие являются препятствием для свободного и успешного самовыражения личности, однако учитывая их место в факторной структуре и отрицательные значения можно подчеркнуть, что их роль в данной выборке минимизирована.

И, наконец, обратимся к факторной структуре самореализации педагогов со стажем работы 25—30 лет (табл. 6).

Таблица 6

Факторная структура переменных самореализации у педагогов со стажем работы 25—30 лет ($n = 45$)
[Factor structure of self-realization in teachers with professional experience of 25—30 years, $n = 45$]

Переменные самореализации	Факторы			
	1	2	3	4
Установки преобразования	0,127	0,572	0,073	0,121
Установки приспособления	0,619	0,219	0,122	0,152
Активность	0,142	0,124	0,627	0,079
Инертность	0,172	0,597	0,241	0,157
Оптимистичность	0,153	0,184	0,612	0,201
Пессимистичность	0,204	0,695	0,163	0,112
Интернальный локус контроля	0,093	0,093	0,610	0,253
Экстернальный локус контроля	0,672	0,149	0,159	0,136
Мотивы достижения	0,218	0,078	0,632	0,124
Мотивы избегания	0,234	0,568	0,053	0,146
Креативность	0,087	0,218	0,621	-0,132
Консервативность	0,665	0,205	0,276	0,179
Удовлетворенность качеством жизни	0,243	0,178	0,627	0,221
Неудовлетворенность качеством жизни	0,168	0,148	0,103	0,593
Результативность	0,187	0,053	0,588	0,186
Ситуационные барьеры	0,075	0,138	0,235	0,681
Личностные барьеры	0,091	0,246	0,172	0,647

Составляющие самореализации у педагогов со стажем 25—30 лет имеют существенные отличия от более молодых коллег в части распределения по факторам. Так, в первый фактор со значимыми весами вошли установки приспособления, экстернальный локус контроля и консервативность. По всей видимости, педагоги данной группы в своем профессиональном самовыражении стремятся в большей степени вписываться в системные отношения, не меняя архитектуру данной системы. Им проще приспособиться к условиям и ситуации, нежели сломать или изменить. Они склонны прислушиваться к мнению окружающих, учитывать пожелания коллег, родителей и учащихся. Принимают решения исходя из обстоятельств и ситуации, а не удовлетворяя личные амбиции. В процессе взаимодействия используют проверенные способы и приемы самовыражения, не экспери-

ментируют, не навязывают другим и не используют сами оригинальные схемы самоосуществления. Второй фактор представлен установками преобразования, мотивами избегания, инертностью и пессимистичностью. Из чего следует, что в отдельных случаях эти педагоги руководствуются стремлением к кардинальным преобразованиям. В большей степени это может быть связано с профессиональным развитием, получением нового опыта, развитием потенциала и открытием новых возможностей для себя. В тоже время мотивы избегания неудачи говорят за себя. Эти респонденты склонны к адаптации, избеганию сложностей в чем бы то ни было. Вероятно, что это служит причиной снижения их социальной активности, что в свою очередь приводит к некоторой утрате веры в успех и упадку жизненного тонуса. Они чаще испытывают пессимистические настроения и уже не с таким восторгом как ранее воспринимают все новое. В третий фактор вошли преимущественно все переменные, обеспечивающие успешность самореализации личности, это — активность, оптимистичность, интернальность, мотивы достижения, креативность, удовлетворенность качеством жизни и результативность. Однако в настоящем контексте роль данных составляющих в структуре самореализации этих респондентов не является ведущей. Безусловно, что эти педагоги проявляют все перечисленные характеристики, но они не определяют философию и психологию их жизнедеятельности на данном профессиональном этапе. Возможно, это связано еще и с возрастными особенностями, когда на этапе завершения профессиональной карьеры многое видится незаконченным, а что-то не реализованным, отсюда не совсем полная удовлетворенность качеством жизни и результатами своей жизнедеятельности. В четвертом факторе оказались ситуационные и личностные барьеры и неудовлетворенность качеством жизни, что свидетельствует о их незначительной роли в процессе самореализации возрастных педагогов.

Выводы

Итак, результаты проведенного эмпирического исследования позволяют заключить, что выдвинутая гипотеза в целом нашла свое подтверждение. Педагоги со стажем работы от 11 до 20-ти лет наиболее удовлетворены процессом деятельности, взаимодействием в педагогической среде и взаимоотношениями с администрацией. На второй позиции по удовлетворенности профессиональной деятельностью находятся педагоги со стажем работы 5—10 лет и менее всего удовлетворены данными показателями возрастные коллеги.

Показатели самореализации в трех анализируемых группах также имеют количественные и качественные отличия. Наиболее успешно самореализация осуществляется у педагогов со стажем работы 5—10 лет и 11—20 лет. Но и здесь есть определенная специфика. Более молодые педагоги стремятся реализовать себя за счет высокой активности, самоконтроля, проявления нестандартности и постановки глобальных целей и задач. В то время как более опытные педагоги реализуются в процессуальном контексте. Они получают удовлетворение от процесса деятельности, от результатов своего труда, что стимулирует их активность и обеспечивает позитивное качество жизни. Несколько иначе осуществляется

самореализация у возрастных педагогов, со стажем работы 25—30 лет. Их самовыражение скорее носит адаптивный характер. Они не стремятся доказать всем свой профессионализм и свои профессиональные достоинства. Не отличаются активностью, большим оптимизмом и креативностью. Используют проверенные временем средства самовыражения, во многом полагаются на других людей и ситуации, не испытывают стремлений изменить все вокруг себя. Просто встраиваются в профессиональные и жизненные ситуации, а сложные проблемы разрешают спокойно с учетом сложившихся обстоятельств и факторов. И все же их отличием, кроме этого, выступает некоторая неудовлетворенность качеством жизни. Возможно, это связано с приближением пенсионного возраста, отсутствием перспектив в профессиональной карьере, а также здоровьем и профессиональным выгоранием.

Полученные данные открывают возможность для дальнейших более глубоких исследований данных специалистов на разных этапах профессионализации с целью выявления причин и детерминант как успешности, так и не успешности самореализации педагогов.

Благодарности:

Авторский коллектив выражает благодарность аспиранту кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов Белоусовой Софьи Сергеевне за помощь в проведении эмпирического исследования; директору МБУ «Школа № 93» г. о. Тольятти Радионову Александру Геннадьевичу и заместителю директора по учебно-воспитательной работе МБУ «Гимназия № 48» г. о. Тольятти Хайровой Зульфии Рафиковне за содействие в проведении исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Авдеев Н.П.* Влияние настойчивости на успешность самореализации личности студентов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 225 с.
- Анциферова Л.И.* Системный подход в психологии личности // Принцип системности в психологических исследованиях / Отв. ред. Д.Н. Завалишина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1990. С. 61—78.
- Архипочкина К.В.* Взаимосвязь свойств темперамента и самореализации личности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 203 с.
- Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева [и др.]. В 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. 287 с.
- Айбазова С.Р.* Субъектная детерминация самореализации личности // Акмеология. 2015. № 2 (54). С. 90—98.
- Барабанщиков В.А.* Системный подход в структуре психологического познания // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 1. С. 86—99.
- Денисова Е.А.* Гендерные стереотипы проявления самореализации личности студентов: дис. ... канд. психол. наук. Тольятти, 2010. 290 с.
- Зобов Р.А., Келасьев В.Н.* Самореализация человека: введение в человекознание: учеб. пособие. СПб.: СПбУ, 2001. 244 с.
- Кудинов С.И.* Полисистемный подход исследования самореализации личности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 11. С. 337—346.

- Кудинов С.И.* Методологические проблемы исследования самореализации личности // Вестник Башкирского университета. 2015. Т. 20. № 2. С. 696—699.
- Кудинов С.И., Крупнов А.И.* Системная модель самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 1. С. 28—37.
- Кулагина И.В.* Влияние творческой самореализации на социально-психологическую адаптацию студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тольятти, 2011. 23 с.
- Крупнов А.И.* Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник Российского университета дружбы народов. 2006. № 1 (3). С. 63—74.
- Коростылева Л.А.* Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001. 398 с.
- Костакова И.В.* Развитие общительности как фактор самореализации студентов — будущих психологов: дис. ... канд. психол. наук. Тольятти, 2008. 181 с.
- Леонтьев Д.А.* Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3—27.
- Ломов Б.Ф.* Системность в психологии: избр. психол. тр. / Под ред. В.А. Барабанщикова. 3-е изд. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2011. 423 с.
- Мерлин В.С.* Психология индивидуальности. М.; Воронеж: Модэк, 1996. 446 с.
- Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 425 с.
- Мухаммад С.Х.* Жизнестойкость как основа самореализации личности в трудных жизненных ситуациях (на примере палестинских беженцев): дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 235 с.
- Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. 478 с.
- Репецкая А.В., Репецкий Ю.А.* Рефлексивно-личностное самоопределение как формирование готовности к самореализации // Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 2. С. 75—86.
- Седова И.В.* Динамика эмоционального выгорания педагогов с разными уровнями ответственности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 234 с.
- Чжан Пэн Хао.* Национально-психологические особенности самореализации личности российских и китайских студентов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 209 с.
- Чжан Тэн.* Психологические особенности межполовых различий самореализации личности (на примере китайских специалистов). М.: РУДН, 2014. 205 с.

© Кудинов С.И., Давыдова Н.И., Кудинов С.С., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

История статьи:

Поступила в редакцию: 27 июня 2018

Принята к печати: 16 июля 2018

Для цитирования:

Кудинов С.И., Давыдова Н.И., Кудинов С.С. Особенности самореализации педагогов с разным стажем профессиональной деятельности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 271—286. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-271-286

Сведения об авторах:

Кудинов Сергей Иванович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов, почетный работник высшего профессионального образования РФ. E-mail: Kudinov_si@rudn.university

Давыдова Надежда Ивановна — соискатель кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов. E-mail: Nadin100483@yandex.ru

Кудинов Станислав Сергеевич — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов. E-mail: Kudinov_ss@rudn.university

SPECIFICITY OF SELF-REALIZATION OF TEACHERS WITH VARIOUS LENGTH OF PROFESSIONAL EXPERIENCE

Sergey I. Kudinov, Nadezhda I. Davydova, Stanislav S. Kudinov

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)
6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation

Abstract. Self-actualization and self-realization in modern psychology are considered as the most important indicators of a person's successful development. At the same time, some studies show that teachers with increasing teaching experience are experiencing more problems with psychological health and self-realization. This article presents the results of an empirical research aimed at establishing the specifics of the self-realization of teachers at different stages of professional activity. A total of 137 teachers (77 women and 59 men) aged 27—60 years took part in the study. According to the length of their pedagogical activity three groups were singled out: the first included 46 teachers with experience from 5 to 10 years, the second group was presented by 46 respondents with an experience of 11—20 years and the third group included 45 teachers with an experience of 25—35 years. As a working hypothesis, it was suggested that the group of teachers with the experience of 11 to 20 years would reveal a more optimal implementation of self-realization, since these teachers have sufficient experience and knowledge on the one hand, and on the other hand they still have some motivation for professionalization and activity. The diagnostic methods included the Multidimensional Questionnaire of Personality Self-Realization (MQPSR) by S.I. Kudinov, the author's questionnaire "Self-assessment of satisfaction with professional activities" and a free association test.

There were revealed some differences in the hierarchical structure of the components of self-realization in the groups of teachers with different professional experience. It was found that the most optimal self-realization is characteristic of the teachers with 11—20 years of work experience in comparison with other groups. The greatest difficulties in self-realization were revealed in the group of teachers with a work experience of 25—35 years. The results of the questionnaire and the associative test showed that higher satisfaction with professional activity is observed in the first two groups of teachers with experience from 5 to 20 years. At the same time, in the third group of teachers with more than 25 years of work experience there is a tendency to dissatisfaction, and in some cases, extreme dissatisfaction with pedagogical activity.

The received results help us to understand some patterns in the successful self-realization of teachers at different stages of their professionalization and can form the basis for the development of psychological support programs.

Key words: personality, teachers, self-realization, professional experience, professional activity, variables

REFERENCES

- Avdeyev, N.P. (2015). *Vliyaniye nastoychivosti na uspehnost' samorealizatsii lichnosti studentov*. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow: RUDN University. 225 p. (In Russ.).
- Antsyferova, L. I. (1990). Sistemnyy podkhod v psikhologii lichnosti. In D.N. Zavalishina (Ed.), *Printsip sistemnosti v psikhologicheskikh issledovaniyakh* (pp. 61–78). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.).
- Arkhipochkina, K.V. (2015). *Vzaimosvyaz' svoystv temperamenta i samorealizatsii lichnosti*. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow: RUDN University. 203 p. (In Russ.).
- Anan'yev, B.G. (1980). *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy*. Vol. 2. Moscow: Pedagogika. 287 p. (In Russ.).
- Aybazova, S.R. (2015). Sub'yektnaya determinatsiya samorealizatsii lichnosti. *Akmeologiya*, (2), 90–98. (In Russ.).
- Barabanshchikov, V.A. (2007). Sistemnyy podkhod v strukture psikhologicheskogo poznaniya. *Metodologiya i istoriya psikhologii*, 2(1), 86–99. (In Russ.).
- Chzhan Pen Khao. (2015). *Natsional'no-psikhologicheskiye osobennosti samorealizatsii lichnosti rossiyskikh i kitayskikh studentov*. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow: RUDN University. 209 p. (In Russ.).
- Chzhan Ten. (2014). *Psikhologicheskiye osobennosti mezhpolovykh razlichiy samorealizatsii lichnosti (na primere kitayskikh spetsialistov)*. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow: RUDN University. 205 p. (In Russ.).
- Denisova, Ye.A. (2010). *Gendernyye stereotipy proyavleniya samorealizatsii lichnosti studentov*. Ph.D. in Psychology Thesis. Togliatti: TSU. 290 p. (In Russ.).
- Kudinov, S.I. (2007). Polisistemnyy podkhod issledovaniya samorealizatsii lichnosti. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, (11), 337–346. (In Russ.).
- Kudinov, S.I. (2015). Metodologicheskiye problemy issledovaniya samorealizatsii lichnosti. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*, 20(2), 696–699. (In Russ.).
- Kulagina, I.V. (2011). *Vliyaniye tvorcheskoy samorealizatsii na sotsial'no-psikhologicheskuyu adaptatsiyu studentov*. Ph.D. in Psychology Thesis Abstract. Togliatti: TSU. 23 p. (In Russ.).
- Kudinov, S.I., & Krupnov, A.I. (2008). The System Model of Self-realization of the Personality. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (1), 28–36. (In Russ.).
- Krupnov, A.I. (2006). System-dispositional approach to the study of personality and its traits. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (1), 63–72. (In Russ.).
- Korostyleva, L.A. (2001). *Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: osnovnyye sfery zhiznedeyatel'nosti*. D.Sc. in Psychology Thesis. St. Petersburg: SPbSU. 398 p. (In Russ.).
- Kostakova, I.V. (2008). *Razvitiye obshchitel'nosti kak faktor samorealizatsii studentov — budushchikh psikhologov*. Ph.D. in Psychology Thesis. Togliatti: TSU. 181 p. (In Russ.).
- Leontiev, D.A. (2011). Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psikhologii: ot neobkhodimogo k vozmozhnomu. *Voprosy psikhologii*, (1), 3–27.
- Lomov, B.F. (2011). *Sistemnost' v psikhologii. Selected psychological works* Moscow: MPSI; Voronezh: NPO "MODEK". 423 p. (In Russ.).
- Merlin, V.S. (1996). *Psikhologiya individual'nosti*. Moscow — Voronezh: Modek, 1996. 446 p. (In Russ.).

- Maslow, A. (1990). *Novyye rubezhi chelovecheskoy prirody*. Moscow: Smysl, 1999. (In Russ.).
- Mukhammad, S.Kh. (2016). *Zhiznестoykost' kak osnova samorealizatsii lichnosti v trudnykh zhiznennykh situatsiyakh (na primere palestinskikh bezhentsev)*. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow: RUDN University. 235 p. (In Russ.).
- Rodzher, K. (1994). *On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy*. Moscow: Progress. 478 p. (In Russ.).
- Repetskaya, A.V., & Repetskiy, Yu.A. (2013). Refleksivno-lichnostnoye samoopredeleniye kak formirovaniye gotovnosti k samorealizatsii. *Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*, 10(2), 75—86. (In Russ.).
- Sedova, I.V. (2016). *Dinamika emotsional'nogo vygoraniya pedagogov s raznymi urovnyami otvetstvennosti*. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow: RUDN University. 2016. 234 p. (In Russ.).
- Zobov, R.A., & Kelas'yev, V.N. (2001). *Samorealizatsiya cheloveka: vvedeniye v chelovekoznaniye*. St. Petersburg: SPbSU Publ., 2001. 244 p. (In Russ.).

Article history:

Received 27 June 2018

Revised 14 July 2018

Accepted 16 July 2018

For citation:

Kudinov, S.I., Davydova, N.I., Kudinov, S.S. (2018). Specificity of Self-Realization in Teachers with Various Length of Professional Experience. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 271—286. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-271-286

Bio Notes:

Sergei I. Kudinov — Doctor of Psychology, Professor, Head of Social and Differential Psychology Department, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia). E-mail: kudinov_si@rudn.university

Nadezhda I. Davydova — Ph.D. Student of Social and Differential Psychology Department, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia). E-mail: Nadin100483@yandex.ru

Stanislav S. Kudinov — Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Social and Differential Psychology Department, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia). E-mail: kudinov_ss@rudn.university



DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-287-307

УДК 316.62

ДИНАМИКА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

И.В. Арендачук

Саратовский национальный исследовательский государственный университет
им. Н.Г. Чернышевского
Российская Федерация, 410012, Саратов, Астраханская ул., 83

Цель исследования, представленного в данной статье — сравнительное изучение ценностно-смысловых характеристик разных форм социальной активности в группах молодежи, различающихся по возрасту. Методологической базой исследования выступил системно-диахронический подход, разрабатываемый Р.М. Шамионовым. Исследование проведено на молодежной выборке, разделенной на две группы в зависимости от этапа возрастного развития: молодежь в возрасте 18—21 лет (юность, $n = 40$) и молодежь в возрасте 22—25 лет (ранняя зрелость, $n = 40$). Изучение форм проявления и характеристик социальной активности молодежи проводилось с помощью специально разработанной анкеты. Смысложизненные характеристики изучались с помощью теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, шкалы экзистенции А. Лэнгле и К. Орглера, методики «Жизненное предназначение» О.И. Моткова; ценностные ориентации изучались по методикам «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубновой и «Профиль личности» Ш. Шварца.

Показано, что в структуре социальной активности молодежи доминируют досуговая, интернет-сетевая, образовательно-развивающая, а у студентов еще и духовная. Выявлено, что в возрасте 18—21 лет смысложизненные и экзистенциальные ориентации определяют досуговую, гражданскую, социально-экономическую и образовательно-развивающую активность; система ценностей и жизненных ориентаций, направленных на поддержку других людей обуславливают альтруистическую и религиозную формы активности. В возрасте 22—25 лет направленность на личностное отношение к собственной жизни, нахождение в ней смысла, ориентация на социальные отношения и традиции определяют проявления альтруистической, досуговой, социально-политической, интернет-сетевой, гражданской, образовательно-развивающей, духовной и религиозной форм активности. Социально-экономическая активность обусловлена направленностью на реализацию жизненных предназначений и ориентацией на гедонизм; эта же направленность снижает степень проявления протестной активности. В динамике возрастного развития молодежи выявлена тенденция снижения значимости смысложизненных характеристик социальной активности и повышения значимости ценностных ориентаций и направленности личности на реализацию жизненных предназначений.

Ключевые слова: молодежь, социальная активность, формы социальной активности, смысложизненные ориентации, ценности, экзистенциальные ориентации, жизненное предназначение

Введение

Исследование ценностно-смысловых аспектов проблемы социальной активности личности приобретает важное значение в современных условиях развития

российского общества, характеризующегося интенсивным формированием новых общественных институтов. Особенно это актуально для такой социальной группы, как молодежь, к которой можно отнести молодых людей в возрасте от 15 до 25 лет. Именно в этом возрасте происходит становление и формирование системы ценностей и связанного с ней мировоззрения, которые определяют смысловую основу социально-направленной деятельности личности и степень проявления ее инициативно-творческого отношения к сферам своей социальной жизнедеятельности, а также самой себе как субъекту социального бытия. Кроме того, как показывают исследования, удовлетворенность молодежи социальной деятельностью является наиболее сильным (позитивным) предиктором субъективного благополучия (Cooper, Okamura, Gurka, 1992), обусловленного культурными характеристиками, социально-экономическим и политическим состоянием общества (Шамионов, 2015. С. 217), и которое определяет детерминанты социальной активности, придающей ей направленность (Бочарова, 2013. С. 388).

Анализ современных зарубежных публикаций, описывающих молодежь как социально-психологическую группу показывает, что она характеризуется как свободное поколение, которому свойственны:

— феномен альтруистического индивидуализма, объединяющий две взаимоисключающие тенденции — к самоактуализации и существованию для других и проявление озабоченности отношениями со своими близкими, сверстниками и людьми других поколений, экологией и явлениями виртуального мира (Beck, 1997);

— «новая этика» повседневной жизни, проявляющаяся в заинтересованности и озабоченности окружающим миром и совмещении таких противоположных понятий, как индивидуализм (забота о себе) и альтруизм (забота о других);

— новые, более личностные, пост-материалистические ценности, определяющие стремление молодежи к самовыражению и секулярно-рациональным ценностям в противовес ценностям выживания и традиционным ценностям;

— стремление к более высокому уровню образования в целях повышения перспектив трудоустройства, к участию в общественной жизни, к поиску новых социальных связей (Jeznik, 2016).

Взрослое поколение рассматривает молодых людей как носителей социального развития, которые могут вывести общество из кризиса ценностей, кризиса экономики и в целом — кризиса цивилизации (Moss, 2008). Если им дать возможность развиваться и процветать, акцентировать внимание на нравственном воспитании, они могут стать «нравственными регенераторами нации» (Furedi, 2009. P. 11).

Отечественные исследователи, характеризуя российскую молодежь, как социально-психологическую группу говорят о противоречивости ее социального статуса, отмечая одновременно ее социальную незрелость, политическую индифферентность и социальную инновационность как ресурс преобразований общества. Отсутствие у молодых людей озабоченности экологическими проблемами, нежелание участвовать в решении проблем безопасности и социальной несправедливости, в борьбе с социальными болезнями современного общества объясняются их неспособностью выходить за пределы личной жизни (Кротов, 2009).

С. 36). Эта видимая пассивность обусловлена тем, что они не видят возможности для проявления своей социальной активности и поэтому реализуют ее посредством общения и установления социальных контактов для достижения целей своей самореализации. Те же молодые люди, которые понимают свою роль в развитии общества, стремятся к самореализации путем участия в деятельности молодежных объединений, в осуществлении социальных проектов и инициатив (Соколова, 2011). В деятельности различных молодежных групп их привлекает возможность воздействовать на окружающий мир и людей, выражать свою индивидуальность, при этом независимо от формы активности обязательным условием служит наличие четкой и ясной цели, как мощного стимула к действию (Иваненков, Кострикин, 2009).

При изучении проблемы социальной активности молодежи в исследованиях рассматриваются отдельные формы ее проявления: социально-политической (Гукова, 2015; Игнатова, 2016; Швачко, Дуранов, 2013), гражданской (Андреева, Холдобин, 2013), волонтерской (Рюмина, 2013), протестной (Гусейнов, 2013); анализируется ее обусловленность психофизиологическими и психологическими качествами человека и выделяются критерии фенотипической индивидуализации (Шатыр и др., 2017).

Широко представлены исследования, позволяющие выявить особенности проявления социальной активности студенческой молодежи, специфика которой определяется ее особым социальным статусом. Студенчество рассматривается как социальная группа, отличающаяся своим отношением к различным сторонам жизнедеятельности общества, имеющая свои социальные ориентации и обеспечивающая преемственность поколений в интеллектуальном и духовном прогрессе общества (Машрапова, 2013).

Определяя социальную активность студентов как способность и готовность быть субъектами социальных взаимодействий, направленных на преобразование себя и окружающей среды для достижения личных и социально ориентированных целей, исследователи отмечают, что она проявляется в рамках реализации актуальных целей в тех видах социально значимой деятельности, которая позволяет их реализовать и это, прежде всего, учебно-профессиональная деятельность (Харланова, 2011). Предлагается рассматривать студенческую активность как интегральную, обобщенную характеристику личности, структурно состоящую из групп компонентов — мотивационного, предметно-операционного, рефлексивного и ценностно-потребностного, взаимосвязь которых определяет проявления личностью инициативы, самостоятельности, самодетальности как специфических ее характеристик (Палаткина, Азизова, 2012).

Социальная активность личности проявляется в способности субъекта осознавать смыслы решения общественных задач на основе соотнесения их с собственной системой ценностей, которые на уровне личности служат руководящими принципами его жизни. Следует отметить, что динамика ценностно-смысловых характеристик достаточно активно исследуется в современной психологии. Ценностно-смысловая сфера личности рассматривается как динамическая система, формирующая смыслы и цели ее жизнедеятельности и регулирующая способы их достижения (С.Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев, С.С. Бубнова, М.С. Яниц-

кий, В.В. Марченко). Так, Д.А. Леонтьев, рассматривая динамические аспекты функционирования ценностей, определяет их как центральную структуру смысловой сферы личности, как источник смыслообразования. Ценностные ориентации, как представления субъекта о собственных ценностях, характеризуются высокой осознанностью и выполняют функцию перспективных стратегических жизненных целей и мотивов жизнедеятельности (Леонтьев, 2003). При этом исследования смысложизненных ориентаций, проведенные в контексте возрастных особенностей показывают, что осмысленность жизни у представителей более зрелого поколения выше, чем у младших поколений (Мохова, 2017). Если к зрелому возрасту у человека формируются твердые моральные принципы, уверенность в своих целях и адекватная самооценка, то в юности, задаваясь вопросом о смысле жизни, молодые люди думают одновременно и о направлении общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни (Сахарова, 2012).

Теоретический обзор публикаций показывает, что, несмотря на достаточную представленность исследований по проблеме социальной активности молодежи, а также исследований, посвященных рассмотрению динамических и возрастных особенностей ценностно-смысловых характеристик личности, все еще остаются открытыми вопросы, связанные с изучением особенностей проявления социальной активности молодежью в зависимости от возраста, задач личностного развития, вида осуществляемой деятельности, условий проживания и других социально-психологических факторов; с выявлением сходства и различия ценностно-смысловых факторов различных форм социальной активности. Такой подход к исследованию представляется актуальным, поскольку социальная активность предполагает не только участие молодых людей в общественной жизни, но и реализацию субъектного отношения к окружающей действительности и нахождения своего места в ней на основе своей системы ценностей и жизненных ориентаций.

Цель эмпирического исследования, представленного в данной статье, — анализ ценностно-смысловых характеристик разных форм социальной активности, направленный на выявление их особенностей в группах молодежи на разных этапах возрастного развития (юность и ранняя зрелость).

Процедура и методы исследования

Методологической базой исследования выступил системно-диахронический подход, позволяющий изучать социально-психологические явления в процессе развития и выявлять рассогласования между требованиями социальной среды и возможностями соответствовать этим требованиям со стороны личности (Шамионов, 2013). Сравнительное изучение смысложизненных и ценностных ориентаций представителей молодежи разных возрастных групп, как механизмов, позволяющих индивиду осознать рассогласование с социальной средой, дало возможность проанализировать возрастные особенности проявления различных форм социальной активности и определить сходство и различия их ценностно-смысловых характеристик.

Выборка. Исследование проводилось на выборке молодежи в возрасте от 18 до 25 лет. Общая выборка составила 80 человек, из них 40 человек — молодежь в

возрасте от 18 до 21 лет (юность) — студенты вузов г. Саратова (СГУ им. Н.Г. Чернышевского и СГТУ им. Гагарина Ю.А.); 40 человек — молодежь в возрасте от 22 до 25 лет (ранняя зрелость) — выпускники СГУ им. Н.Г. Чернышевского и медицинского колледжа г. Балаково Саратовской области. По составу выборка включала молодежь, имеющую полное общее среднее образование (36%), среднее профессиональное образование (34%), высшее образование (30%); проживающую в областном центре (52,5%) и малом городе (47,5%), из них 53,8% девушки и 46,2% юноши.

Методики. Для анализа различных форм проявления социальной активности молодежи (альтруистической, досуговой, социально-политической, интернет-сетевой, гражданской, социально-экономической, образовательно-развивающей, духовной, религиозной, протестной, радикально-протестной, субкультурной), степени ее выраженности, выявления определяющих ее факторов использовалась анкета, специально разработанная коллективом исследователей (Е.Е. Бочарова, И.В. Арендачук, А.И. Заграничный и др.). В данной анкете все изучаемые показатели оценивались молодыми людьми по шкале от 1 до 5 (1 — минимальная, 5 — максимальная степень выраженности показателя). Для изучения смысложизненных характеристик социальной активности использовались методики: «Тест смысложизненных ориентаций» (Леонтьев, 2000), «Шкала экзистенции (Existenzskala)» (Кривцова, Лэнгле, Орглер, 2009), «Жизненное предназначение» (Мотков, 1998). Ценностные ориентации изучались с помощью методик «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (Бубнова, 1995) и «Профиль личности» Ш. Шварца (Карандашев, 2004). В соответствии со шкалами перечисленных методик было изучено 64 показателя, которые подробно представлены при описании результатов исследования (см. далее табл. 3).

Процедура. Все испытуемые последовательно выполнили тестовые методики, представленные им в бланковом варианте в соответствии с требованиями к процедуре психодиагностического исследования. Полученные эмпирические данные систематизировались в сводные таблицы в программе Microsoft Excel с последующей обработкой в статистическом пакете Statistica for Windows. Использовались методы проверки выборки на нормальность распределения (описательная статистика, критерий Колмогорова-Смирнова), сравнительный анализ для независимых выборок по t -критерию Стьюдента, факторный анализ (нормализованный Varimax, метод главных компонент).

Результаты исследования

Для корректного использования параметрического t -критерия Стьюдента и метода факторного анализа была проведена проверка выборки на нормальность распределения. В качестве проверяемого признака был выбран обобщенный «показатель социальной активности личности» ($n = 80$), отражающий средние значения оценок молодежью своего участия в разного рода общественных мероприятиях, полученных в процессе анкетирования. Проверка с помощью показателей описательной статистики асимметрии (0,225; стандартная ошибка 0,293) и эксцесса (0,578; стандартная ошибка 0,941) выявила, что данные показатели не превышают свои стандартные ошибки, имеют тот же порядок, что и их ошибки.

Значит полученные ненулевые значения оценок асимметрии и эксцесса статистически незначимы, т.е. согласуются с гипотезой нормальности. Проверка выборки по статистическому критерию Колмогорова—Смирнова ($K-S d = 0,066$; $p = 0,128$ с учетом поправки Лильефорса) также свидетельствовала об отсутствии достоверных различий эмпирического и нормального теоретического распределения.

Сравнительный анализ показателей, характеризующих степень проявления социальной активности молодежи и влияния на нее источников информации об общественной жизни в группах 18—21 лет (юность, $n = 40$) и 22—25 лет (ранняя взрослость, $n = 40$), позволил выявить значимые различия по показателям «возможности в стране для проявления социальной активности» и «книги, газеты» — более высоко оцениваемым работающей молодежью; «радио» и «представители социальных групп, организаций» — преобладающим в группе студенческой молодежи. При этом молодежь в возрасте 18—21 лет более высоко оценивала свою степень проявления социальной активности по показателям «только предлагаю идеи» и «являюсь организатором». Независимо от возраста все молодые люди оценивали свои возможности в проявлении социальной активности выше, чем у своих родителей, и ниже, чем существующая возможность ее проявления в стране. Интернет, друзья и родители отмечались ими как максимально востребованные источники информации об общественной жизни, влияющие на их социальную активность. В целом влияние СМИ на социальную активность оценивалось как средне выраженное (табл. 1).

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа характеристик социальной активности молодежи и влияния на нее источников информации
[The results of the t-test for Independent Samples of characteristics of social activity of young people and the influence of the sources of information on them]

Показатели	Среднее значение		t-критерий Стьюдента	p-уровень	Стандартное отклонение	
	18—21 лет	22—25 лет			18—21 лет	22—25 лет
<i>Проявление социальной активности:</i>						
— участие родителей в общественной жизни	2,80	2,63	0,57	0,569	1,14	1,28
— возможности для собственного участия	3,60	3,41	0,79	0,432	0,87	1,12
— возможности в стране для ее граждан	3,70	4,44	-2,99	0,004	1,04	0,93
<i>Источники информации об общественной жизни, оказывающие влияние на социальную активность:</i>						
— телевидение	2,79	2,74	0,17	0,866	1,42	1,02
— радио	1,65	1,22	2,32	0,024	0,89	0,42
— книги, газеты	2,44	3,26	-2,73	0,008	1,25	1,13
— Интернет	4,58	4,67	-0,61	0,545	0,68	0,48
— СМИ в целом	3,10	2,74	1,26	0,211	1,03	1,29
— друзья	3,58	3,96	-1,64	0,106	1,03	0,81
— родители	3,33	3,07	1,08	0,284	0,97	0,87

Окончание табл. 1

Показатели	Среднее значение		t-критерий Стьюдента	p-уровень	Стандартное отклонение	
	18—21 лет	22—25 лет			18—21 лет	22—25 лет
— представители социальных групп, организаций	2,03	1,19	4,47	0,001	0,89	0,48
<i>Степень проявления социальной активности:</i>						
— только предлагаю идеи	2,50	1,78	2,64	0,010	1,22	0,89
— являюсь организатором (вовлекаю других людей)	2,08	1,30	3,24	0,002	1,14	0,61
— присоединяюсь к большинству	2,65	3,15	-1,87	0,066	1,21	0,82
— вынужден принимать участие	2,95	3,04	-0,26	0,795	1,45	1,16
— не участвую, если мне не интересно	2,88	2,63	0,69	0,490	1,52	1,24
Средний показатель проявления социальной активности	2,61	2,38	2,65	0,010	0,51	0,32

Примечание. Здесь и далее в табл. 2 статистически значимые показатели выделены полужирным шрифтом.

Изучение проявлений форм социальной активности выявило достоверные различия по выраженности форм активности молодежи в общественной жизни. Так, у молодых людей в возрасте 18—21 лет более значимы показатели духовной активности (выше среднего); в возрасте 22—25 лет — показатели интернет-сетевой и образовательно-развивающей активности (на уровне выше среднего) (табл. 2).

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа форм социальной активности молодежи в общественной жизни

[The results of the t-test for Independent Samples of the forms of social activity of young people in public life]

Формы социальной активности	Среднее значение		t-критерий Стьюдента	p-уровень	Стандартное отклонение	
	18—21 лет	22—25 лет			18—21 лет	22—25 лет
Альтруистическая	2,78	2,67	0,39	0,694	0,92	1,33
Досуговая	3,98	4,00	-0,09	0,926	1,07	1,07
Социально-политическая	1,85	2,30	-1,82	0,073	0,95	1,03
Интернет-сетевая	3,23	4,52	-4,88	0,001	1,27	0,64
Гражданская	2,00	1,81	0,68	0,500	1,11	1,08
Социально-экономическая	2,60	3,22	-1,73	0,089	1,37	1,55
Образовательно-развивающая	3,20	3,93	-2,89	0,005	1,09	0,87
Духовная	3,23	2,33	2,50	0,015	1,46	1,39
Религиозная	1,98	1,37	1,69	0,079	1,37	0,93
Протестная	1,38	1,00	1,63	0,110	0,74	0,01
Радикально-протестная	1,25	1,56	-1,49	0,142	0,54	1,12
Субкультурная	1,50	1,11	1,84	0,070	1,04	0,42

В целом результаты проведенного анализа свидетельствуют, что у молодых людей доминируют следующие формы социальной активности:

— *досуговая* (активный отдых; походы в театры, кино; просмотр телепередач и видео на YouTube; чтение; компьютерные игры; деятельность, связанная с совершенствованием своего внешнего облика; хобби; отдых в кафе, ресторанах, в обществе друзей, единомышленников, интересных людей и др.);

— *интернет-сетевая* (участие в различных сетевых группах и сообществах, открытое выражение собственного мнения и позиции в виртуальной среде, участие в интерактивных сюжетно-ролевых играх с коллективным взаимодействием и др.);

— *образовательно-развивающая* (получение дополнительного образования; участие в предметных олимпиадах, конкурсах, в различных образовательных акциях («Тотальный диктант», «Географический диктант» и др.), в научных конференциях; проектно-исследовательская деятельность; посещение общественных мероприятий, направленных на развитие личности и приобретение новых навыков).

Молодежь в возрасте 18—21 лет также отмечает свою *духовную активность*, проявляющуюся в увлечении мировой художественной литературой, живописью, искусством, в организации и посещении всевозможных выставок, в осуществлении духовно-развивающей деятельности, которая к 22—25 годам становится менее важной. Однако при этом повышается активность в *досуговой* и *образовательно-развивающей* деятельности, также приобретает значимость ($p < 0,1$) *социально-экономическая активность* — имеет место совмещение учебы и работы; выражена направленность на профессиональную и другие виды экономической деятельности (различные формы заработков через Интернет, сетевой маркетинг и др.),

Примечательно, что у молодежи в целом ситуативный характер носят *альтруистическая деятельность* (волонтерство и другая социально полезная деятельность, не приносящая прибыли), *социально-политическая активность*, связанная с общественно-политической деятельностью, выраженная несколько больше у молодых людей 22—25 лет ($p < 0,1$), а также *гражданская активность*, в форме участия в деятельности неполитических организаций (военно-патриотические и военно-исторические клубы), в акциях по преобразованию общества, выражения солидарности с другими людьми и др.

Очень низкая степень участия молодежи отмечается в формах деятельности, связанных с проявлением *религиозной* (посещение различных религиозных собраний, шествий, конфессиональных праздников и др.); *субкультурной* (открытое выражение позиции любой из субкультур, участие в деятельности организаций или объединений субкультурной направленности) активности, несколько более выраженной у молодежи в возрасте 18—21 лет ($p < 0,1$); *протестной* (участие в митингах, шествиях, акциях протестной направленности; открытое выражение протестной позиции) и *радикально-протестной* (кардинальное отрицание и бескомпромиссное отстаивание каких-либо идей, взглядов, направленное на ограничение прав и свобод других людей) активности.

На следующем этапе исследования проводился факторный анализ, направленный на выявление факторов, которые могут определять социальную активность молодежи и анализ динамики этой детерминации в возрастном аспекте. В результате факторного анализа (табл. 3) после нормализованного Varimax-вращения в обеих группах было выявлено по два фактора с наибольшими показателями объясненной дисперсии (количество извлекаемых факторов определялось по критерию отсеивания Р. Кеттела с помощью графика собственных значений факторов “Scree plot”). Так, группе молодежи в возрасте 18—21 лет общий процент дисперсии, объясняемый двумя выделенными факторами, составил 58,6%; в возрастной группе 22—25 лет — 54,8%.

Таблица 3

Результаты факторного анализа в группах молодежи (n = 80)
[The results of the Factor Analysis in groups of young people, n = 80]

Методики	Показатели, входящие в структуру фактора	Факторы			
		1	2	1	2
		18—21 лет, n = 40		22—25 лет, n = 40	
Формы проявления социальной активности	Альтруистическая деятельность	0,373	0,475	0,558	-0,172
	Досуговая активность	0,515	-0,155	0,455	0,413
	Социально-политическая активность	0,306	0,267	0,600	-0,120
	Интернет-сетевая активность	0,435	0,057	0,504	0,112
	Гражданская активность	0,457	0,367	0,569	-0,099
	Социально-экономическая активность	0,491	-0,137	0,272	0,476
	Образовательно-развивающая активность	0,530	0,386	0,782	-0,180
	Духовная активность	0,382	0,087	0,492	-0,131
	Религиозная активность	0,214	0,500	0,487	-0,301
	Протестная активность	-0,063	0,133	0,189	-0,499
	Радикально-протестная активность	0,191	-0,033	0,207	-0,280
Субкультурная активность	-0,038	0,218	0,078	-0,296	
Шкала экзистенции (А. Лэнгле, К. Орлер)	Самодистанцирование	0,235	0,345	0,542	-0,303
	Самотрансценденция	0,812	0,261	0,849	0,237
	Свобода	0,752	0,012	0,654	0,351
	Ответственность	0,587	0,090	0,600	0,335
	Фактор личности	0,729	0,332	0,846	0,072
	Фактор экзистенции	0,707	0,060	0,668	0,366
	Экзистенциальная исполненность	0,806	0,198	0,828	0,267
Тест СЖО (Д.А. Леонтьев)	Цели жизни	0,794	-0,246	0,513	0,400
	Процесс жизни	0,768	0,275	0,839	-0,023
	Результативность жизни	0,726	0,332	0,875	-0,034
	Локус контроля-Я	0,827	-0,059	0,623	0,402
	Локус контроля-жизнь	0,768	0,143	0,765	0,265
	Общий показатель осмысленности жизни	0,899	0,147	0,867	0,230
Методика «Жизненное предназначение» (О.И. Мотков)	Исполнитель	-0,221	-0,185	-0,384	0,011
	Творец	0,293	0,009	0,294	0,033
	Руководитель	0,288	0,302	0,348	0,399
	Подчиненный	-0,398	-0,266	-0,539	-0,168

Методики	Показатели, входящие в структуру фактора	Факторы			
		1	2	1	2
		18—21 лет, n = 40		22—25 лет, n = 40	
Методика «Жизненное предназначение» (О.И. Мотков)	Поддержка других	0,335	0,626	0,608	-0,271
	Поддержка себя	0,100	-0,503	-0,243	0,633
	Ситуативная ориентация	-0,277	0,013	-0,408	0,137
	Духовная ориентация	-0,173	0,499	0,145	-0,480
	Внутренний локус контроля	0,257	-0,443	-0,026	0,767
	Внешний локус контроля	-0,267	0,111	-0,105	-0,298
	Высокая осознанность жизненных предназначений	0,391	-0,087	0,033	0,351
	Низкая осознанность жизненных предназначений	-0,585	0,100	-0,401	-0,545
	Однонаправленность жизненных предназначений	-0,385	0,182	-0,056	-0,593
	Разнонаправленность жизненных предназначений	0,213	-0,455	-0,274	0,383
	Вера в осуществимость жизненных предназначений	0,372	0,066	0,157	0,716
	Активность осуществления жизненных предназначений	0,484	-0,083	0,334	0,455
	Потенциальная гармоничность осуществления жизненных предназначений	0,649	-0,267	0,246	0,789
Методика «Профиль личности» (Ш. Шварц)	Конформность	-0,081	0,486	0,241	-0,202
	Традиции	0,203	0,655	0,597	-0,469
	Доброта	0,126	0,587	0,614	-0,408
	Универсализм	0,016	0,552	0,353	-0,060
	Самостоятельность	0,148	0,111	0,013	0,720
	Стимуляция	0,165	0,300	0,315	0,073
	Гедонизм	0,267	0,245	0,266	0,510
	Достижения	0,192	0,497	0,504	0,352
	Власть	-0,016	0,373	0,192	0,330
Безопасность	-0,006	0,466	0,273	0,242	
Методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С.С. Бубнова)	Приятное времяпрепровождение, отдых	-0,123	0,051	-0,110	0,061
	Высокое материальное благосостояние	-0,214	0,125	0,016	-0,115
	Поиск и наслаждение прекрасным	0,330	0,106	0,304	0,231
	Помощь и милосердие к другим людям	0,303	0,497	0,455	0,050
	Любовь	0,323	0,519	0,468	0,062
	Познание нового о мире, природе, человеке	0,334	0,237	0,471	0,008
	Высокий социальный статус и управление людьми	0,216	0,532	0,507	0,027
	Признание и уважение людей и влияние на окружающих	-0,216	0,531	0,088	-0,221
	Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	-0,013	0,482	0,272	-0,230

Методики	Показатели, входящие в структуру фактора	Факторы			
		1	2	1	2
		18—21 лет, <i>n</i> = 40		22—25 лет, <i>n</i> = 40	
Методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С.С. Бубнова)	Общение	0,002	-0,026	-0,015	0,086
	Здоровье	-0,075	0,276	0,025	-0,263
	Показатель социальной активности	0,062	-0,105	-0,046	-0,148
Объясненная дисперсия		31,8	26,8	34,1	27,7

Примечание. Полужирным шрифтом выделены значимые факторные нагрузки переменных ($p \leq 0,05$).

Результаты факторного анализа в группе молодежи в возрасте 18—21 лет (юность). В структуре первого фактора «Смысложизненные основы социальной активности» (31,8% дисперсии) выделились следующие показатели с наибольшими факторными нагрузками:

— формы активности — досуговая, гражданская, социально-экономическая и образовательно-развивающая;

— смысложизненные характеристики — цели жизни, процесс жизни, результативность жизни, локус контроля-Я, локус контроля-жизнь, осмысленность жизни, самотрансценденция, свобода, ответственность, личностные предпосылки исполненности жизни, исполненность жизни представляемыми возможностями, экзистенциальная исполненность жизни;

— характеристики жизненных ориентаций — низкая осознанность, активность осуществления и потенциальная гармоничность осуществления жизненных предназначений.

В структуре второго фактора «Ценностные основы социальной активности» (26,8% дисперсии) также были определены показатели с наибольшими факторными нагрузками:

— формы активности — альтруистическая и религиозная;

— ценностные ориентации — конформность, традиции, доброта, универсализм, достижения, безопасность, помощь и милосердие к другим людям, любовь, высокий социальный статус и управление людьми, признание и уважение людей и влияние на окружающих, социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе;

— характеристики жизненных ориентаций — поддержка других, поддержка себя, духовная ориентация, внутренний локус контроля и разнонаправленность жизненных предназначений (см. табл. 3).

Результаты факторного анализа в группе в группе молодежи в возрасте 22—25 лет (ранняя зрелость). Первый фактор «Ценностно-смысловые предпосылки социальной активности» (34,1% дисперсии) включал следующие показатели с наибольшими факторными нагрузками:

— формы активности — альтруистическая, досуговая, социально-политическая, интернет-сетевая, гражданская, образовательно-развивающая, духовная и религиозная;

— смысловжизненные ориентации — самодистанцирование, самоотрансценденция, свобода, ответственность, личностные предпосылки исполненности жизни, исполненность жизни представляемыми возможностями, экзистенциальная исполненность жизни, цели жизни, процесс жизни, результативность жизни, локус контроля-Я, локус контроля-жизнь, осмысленность жизни, жизненная ориентация на подчинение, поддержка других;

— ценностные ориентации — традиции, доброта, достижения, помощь и милосердие к другим людям, любовь, познание нового о мире, природе, человеке, высокий социальный статус и управление людьми.

Во втором факторе «Жизненная направленность социальной активности» (20,7% дисперсии) также были выявлены показатели с наибольшими факторными нагрузками:

— формы активности — социально-экономическая и протестная;

— жизненные ориентации, определяющие жизненную направленность личности — поддержка себя, духовная ориентация, внутренний локус контроля, низкая осознанность и однонаправленность жизненных предназначений, вера в их осуществимость, активность и потенциальная гармоничность их осуществления;

— ценностные ориентации — самостоятельность, гедонизм и традиции.

Содержательное сравнение выделенных факторов в разновозрастных группах молодежи показал, что если в возрасте 18—21 лет отмечается четко выраженная взаимосвязь отдельных форм социальной активности и показателей смысловой наполненности жизни (досуговая, гражданская, социально-экономическая и образовательно-развивающая), ценностных ориентаций и жизненной направленности на других людей (альтруистическая и религиозная), то по мере взросления такой четкой дифференциации уже не наблюдается. В группе молодежи в возрасте 22—25 большинство форм социальной активности (альтруистическая, досуговая, социально-политическая, интернет-сетевая, образовательно-развивающая, гражданская, духовная и религиозная) оказались взаимосвязанными с комплексом ценностных и смысловых характеристик и только социально-экономическая и протестная формы активности связаны с характеристиками жизненной направленности личности (жизненными ориентациями и факторами, способствующими решению жизненных задач).

Обсуждение результатов исследования

Ценностно-смысловые характеристики социальной активности молодежи в возрасте 18—21 лет. По результатам проведенного анализа можно предположить, что осуществление деятельности, связанной с проявлением *досуговой, гражданской, социально-экономической и образовательно-развивающей активности*, у молодых людей в возрасте 18—21 лет обусловлено достаточно сформированными целями в жизни, определяющими их устремленность в будущее, удовлетворенностью жизнью в настоящем и самореализацией в будущем. При этом, чем более у них сформированы представления о себе, как о сильной личности, и убеждения в способности контролировать собственную жизнь, тем в большей степени могут проявляться данные формы активности. Проявление этих форм активности свя-

зано и с комплексом характеристик, отражающих экзистенциальную исполненность жизни, т.е. наполненность ее смыслом, вследствие развитой способности заниматься самим собой (самотрансценденция); осуществлять деятельность, направленную на формирование жизни на основе понимания собственных потребностей и задач (персональные предпосылки исполненности) и согласовывать их с требованиями социальных ситуаций (исполненность представляемыми возможностями).

Стремление к обогащению эмоционального внутреннего мира, ориентация на его ценностные основания (самотрансценденция), направленность на сохранение внутреннего свободного пространства (свобода) и пониженная ответственность за последствия принятых решений, также может быть основанием для повышенной вовлеченности в рассматриваемые формы социальной активности. Степень их проявления во многом зависит и от того, насколько молодой человек в возрасте 18—21 лет способен осознавать свои жизненные предназначения, проявлять активность при решении жизненных задач и насколько гармоничны внутренние (субъектные) факторы для достижения жизненных целей. *Альтруистическая и религиозная формы активности* у молодежи этой группы проявляются на среднем, с тенденцией к низкому, уровне выраженности, что связано с противоречивостью ценностных ориентаций. С одной стороны, эти формы активности проявляются тем сильнее, чем больше на уровне индивидуальных приоритетов молодые люди ориентированы на консервативные ценности, т.е. при выраженных склонностях: следовать групповым нормам и традициям; сдерживать свои побуждения к действиям, направленным на вред другим людям; заботиться о безопасности личных отношений и стабильности общества; проявлять понимание, терпимость, доброжелательность в широких социальных контактах и при взаимодействии с близкими людьми; в соответствии с общепринятыми стандартами развивать свою социальную компетентность, ведущую к личному успеху. Также альтруистическая и религиозная активность могут определяться духовной жизненной ориентацией и направленностью на людей — проявлением любви, милосердия; стремлением поддерживать других, оказывать им помощь, даже в ущерб самому себе; проявлять социальную активность для достижения позитивных изменений в обществе. С другой стороны, эти формы активности могут проявляться и при направленности личности на социальное самоутверждение — достижение высокого социального статуса, признания и уважения; возможности управлять людьми, оказывать на них влияние, при этом снижается значимость таких характеристик, как внутренний локус контроля и разнонаправленность жизненных предназначений.

Ценностно-смысловые характеристики социальной активности молодежи в возрасте 22—25 лет. Осуществление деятельности, связанной с проявлением *альтруистической, досуговой, социально-политической, гражданкой, образовательно-развивающей, интернет-сетевой, духовной и религиозной активности*, у молодых людей в этом возрасте определяется их высокой направленностью на результаты, придающие жизни осмысленность и временную перспективу; определенной удовлетворенностью прожитой частью жизни и жизнью в настоящем на основе веры

в свои силы и убеждений о способности управлять своей жизнью — свободно принимать решения и воплощать их. Степень проявления этих форм активности также зависит от экзистенциальной наполненности жизни, свидетельствующей о способности человека справляться с самим собой и с миром на основе собственных ценностей.

Стремясь к более насыщенной отношениями жизни, молодежь в этом возрасте стремится: к проявлению когнитивной и эмоциональной открытости в отношении мира (личностные предпосылки исполненности), проявляя эмоциональную отзывчивость и сочувствие (самотрансценденция), способность взглянуть на себя и на ситуацию с некоторой дистанции (самодистанцирование); к ориентации на чувство долга, проявляющегося в готовности быть последовательным в действиях, направленных на изменение жизни к лучшему (исполненность жизни представляемыми возможностями) на основе персонально обоснованных решений (свобода) и ответственного их воплощения. Также могут усиливать проявление этих форм социальной активности и ориентация молодых людей на познание нового о мире, природе, человеке; на помощь, милосердие и любовь к людям; на поддержку и сохранение благополучия близких людей; на закрепленный в традициях и обычаях социальный опыт. При этом на фоне повышения устремленности к достижению личностного успеха, социальной компетентности, высокого социального статуса понижается направленность личности на подчинение.

Повышение *социально-экономической* и снижение *протестной форм активности* у молодежи в возрасте 22—25 лет может быть обусловлено ориентациями в системе ценностей на самостоятельность мышления и способов действий и на достижения для удовлетворения потребности в наслаждении жизнью (гедонизм). Также на эти формы активности влияют активность деятельности по осуществлению жизненных предназначений и гармоничность благоприятствующих этому внутриличностных факторов, прежде всего, веры в их осуществимость и внутреннего локуса контроля. Отход от ориентации на общечеловеческие ценности; низкая осознанность и однонаправленность жизненных предназначений; нарушение традиционных способов поведения производят обратный эффект — снижают социально-экономическую и повышают протестную активность молодежи этой группы.

Анализ динамики социальной активности современной молодежи показал, что в процессе возрастного развития у молодых людей изменяется ее ценностно-смысловые характеристики. Ценностные основы альтруистической и религиозной активности дополняются характеристиками осмысленности и экзистенциальной наполненности жизни. Взаимообусловленность досуговой, образовательно-развивающей и гражданской активности и смысложизненных ориентаций, характеризующих осмысленность жизни и ее исполненность личными факторами и имеющимися возможностями, дополняется системой ценностных ориентаций, характеризующихся направленностью на людей и достижение высокого социального статуса. Эти же ценностные ориентации становятся предпосылками в проявлении социально-политической, духовной и интернет-сетевой активности у молодежи более старшей группы.

Социально-экономическая активность студенческой (учащейся) молодежи, обусловленная смысложизненными характеристиками, при переходе к профессиональной деятельности обретает жизненную направленность: доминирование показателей осмысленности жизни и ее экзистенциальной направленности сменяется актуализацией деятельности, направленной на гармоничность осуществления жизненных предназначений (духовная ориентация, внутренний локус контроля, вера в осуществимость жизненных предназначений и активность в их осуществлении), в основе мотивации которой лежат ценности гедонизма (наслаждения жизнью) и приверженности групповым традициям и нормам, как гаранта выживания. Эти же характеристики жизненной направленности личности обуславливают и низкую степень проявления протестной активности в более взрослой группе молодежи.

Такие изменения могут быть объяснены с позиций системно-диахронического подхода: смещение акцента от целей получения профессионального образования в возрастном периоде юности (18—21 лет) к непосредственному вхождению в профессиональную деятельность у молодых людей в возрастном периоде ранней взрослости (22—25 лет) ведет к рассогласованию доминирующих ценностно-смысловых ориентаций с новыми задачами личностного развития и появляется необходимость согласовывать их с требованиями социально-профессиональной среды. Наблюдается снижение значимости смысложизненных характеристик, на первый план начинают выступать ценностные ориентации, связанные с достижением удовольствия от жизни и высокого социального статуса при сохранении приверженности к традициям и установившимся социальным нормам, также повышается направленность личности на осмысление и реализацию жизненных предназначений.

Заключение

Проведенное исследование позволило показать сходства и отличительные особенности в проявления социальной активности у молодежи в возрасте 18—21 и 22—25 лет. Установлено, что все они оценивают свои возможности в проявлении социальной активности на среднем уровне и характеризуют ее как более выраженную, чем у родителей и меньшую, чем существующая возможность ее проявления в стране. При этом молодые люди в возрасте 18—21 лет более высоко оценивают свою роль при участии в общественной жизни, выступая инициаторами и организаторами различных мероприятий, хотя чаще всего все молодые люди или вынуждены принимать в них участие, или присоединяются к большинству. Из всех источников информации о жизни общества для молодежи наиболее авторитетны Интернет, друзья и родители, а для более взрослой группы — еще и книги, газеты.

Доминирующие формы социальной активности у молодых людей — досуговая, интернет-сетевая, образовательно-развивающая, а у молодежи в возрасте 18—21 лет еще и духовная. Альтруистическая, социально-политическая и гражданская активность носит ситуативный характер; религиозная, субкультурная, протестная

и радикально-протестная формы активности в целом характеризуются низкой степенью проявления.

Установлено, что у молодых людей в возрасте 18—21 лет при проявлении досуговой, гражданской, социально-экономической и образовательно-развивающей форм социальной активности доминируют характеристики смысложизненных и экзистенциальных ориентаций; при альтруистической и религиозной — системы ценностных ориентаций личности, а также направленность жизненных ориентаций на поддержку других людей. У молодых людей в возрасте 22—25 лет альтруистическая, досуговая, социально-политическая, интернет-сетевая, гражданская, образовательно-развивающая, духовная и религиозная формы социальной активности могут определяться направленностью на личностное отношение к собственной жизни, нахождение в ней смысла в настоящем и в перспективном будущем, а также ориентацией на социальные отношения и сохранение традиций. Социально-экономическая активность детерминирована направленностью на активную и самостоятельную реализацию жизненных предназначений и ориентацией на наслаждение жизнью; эта же направленность снижает степень проявления протестной активности.

В контексте возрастного развития молодежи отмечена тенденция к снижению значимости смысложизненных характеристик социальной активности и повышению значимости ценностных ориентаций и направленности на реализацию жизненных предназначений.

Полученные в исследовании результаты вносят вклад в разработку проблемы социальной активности молодежи на уровне ее ценностно-смысловой обусловленности. Новизна представленного исследования связана с выявлением особенностей проявления форм социальной активности у молодых людей на разных этапах возрастного развития (юности и ранней зрелости) во взаимосвязи с ценностными и смысложизненными ориентациями. Понимание динамики ценностных, смысловых и жизненных ориентаций молодежи в возрастном аспекте позволяет рассматривать социальную активность в ее развитии и определять возможные варианты взаимодействий молодежи с социальной средой. Полученные знания могут быть использованы при организации деятельности современной молодежи, направленной на проявление социальной активности в социально-приемлемых формах с учетом ее основных ценностей и жизненных устремлений.

Благодарности и финансирование:

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00298).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреева М.А., Холдобин Д.В.* Возможности воспитания в формировании социальной активности личности студента как гражданина-патриота // *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2013. № 5. С. 9—13.
- Бочарова Е.Е.* Универсальные и культурно-специфические особенности взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития.* 2013. Т. 2. Вып. 4 (8). С. 387—391.

- Бубнова С.С. Методика диагностики ценностных ориентаций личности. М.: Институт психологии РАН, 1995. 49 с.
- Гукова И.Н. Перспективные формы развития общественно-политической активности молодежи в Российской Федерации // Теория и практика общественного развития. 2015. № 21. С. 156—159.
- Гусейнов А.Ш. Протестная активность личности: сущность, динамика, трансформация. Краснодар: Экоинвест, 2013. 468 с.
- Иваненков С.П., Кострикин А.В. Проблемы исследования социальной активности молодежи // Credo new. 2009. № 3 (59). С. 82—100.
- Игнатова Т.В. Политическая активность как основная форма политического участия российской молодежи // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2016. № 1. С. 3—12.
- Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
- Кривцова С.В., Лэнгле А., Орлер К. «Шкала экзистенции (Existenzskala)» // Экзистенциальный анализ. 2009. № 1. С. 141—170.
- Кротов Д.В. Социальный капитал российской молодежи. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2009. 226 с.
- Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
- Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
- Маширапова Х.К. Теоретические основания социальной активности студенческой молодежи // Вестник Томского государственного университета. 2013. Вып. 7 (123). С. 180—184.
- Мотков О.И. Методика «Жизненное предназначение» // Школьный психолог. 1998. № 36. С. 8—9.
- Мохова С.Ю. Смысло-жизненные ориентации X, Y и Z поколений // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. № 2А. С. 138—146.
- Палаткина Г.В., Азизова Л.В. Структурные компоненты социальной активности студентов // Теория и практика общественного развития. 2012. № 7. С. 85—87.
- Рюмина Ю.Н. Формирование социальной активности студентов вуза в процессе волонтерской деятельности // Концепт. 2013. № S2. С. 36—40.
- Сахарова Т.Н. Возрастная динамика смысло-жизненных ориентаций личности // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2012. Т. 8. № 10-2. С. 156—160.
- Соколова Е.С. Социальная активность современной российской молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 1. С. 197—202.
- Харланова Е.М. Исследование социальной активности студентов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 5 (10). С. 173—178.
- Шамионов Р.М. Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 3. С. 213—219. doi: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-213-218
- Шамионов Р.М. Социализация личности: системно-диахронический подход // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 27. С. 8. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/782-shamionov27.html> (дата обращения: 14.06.2018).
- Шатыр Ю.А., Улесикова И.В., Мулик И.Г., Булатецкий С.В., Мулик А.Б. Разработка критериев и показателей фенотипической индивидуализации социальной активности человека //

Российский медико-биологический вестник имени академика И.П. Павлова. 2017. Т. 25. № 4. С. 521—527. doi: 10.23888/PAVLOVJ20174521-537

Швачко Е.В., Дуранов М.Е. Социальная активность как фактор формирования политической культуры студентов // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2013. № 1 (33). С. 159—164.

Beck U. Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. 403 p.

Cooper H., Okamura L., Gurka V. Social activity and subjective well-being // Personality and Individual Differences. 1992. Vol. 13. Iss. 5. P. 573—583. doi.org/10.1016/0191-8869(92)90198-X

Furedi F. Socialisation as behaviour management and the ascendancy of expert authority. Amsterdam: Vossiuspers UvA, 2009. 26 p.

Jeznik K. Družbene podobe o mladih kot izziv za mentorsko delo // Andragoška spoznanja. 2016. L. 22 Št. 2. S. 39—52. doi.org/10.4312/as.22.2.39-52

Moss P., Moss G. Toward a new public education: making globalization work for us all // Child development perspectives. 2008. Vol. 2. Iss. 2. P. 114—119. doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00051.x

© Арендачук И.В., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

История статьи:

Поступила в редакцию: 23 июня 2018

Принята к печати: 16 июля 2018

Для цитирования:

Арендачук И.В. Динамика ценностно-смысловых характеристик социальной активности современной молодежи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 287—307. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-287-307

Сведения об авторе:

Арендачук Ирина Васильевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (Саратов, Россия). E-mail: arend-irina@yandex.ru

DYNAMICS OF VALUE AND MEANING CHARACTERISTICS OF SOCIAL ACTIVITY OF MODERN YOUTH

Irina V. Arendachuk

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russian Federation

Abstract. The aim of the research presented in the paper is to conduct the comparative study of the value and meaning characteristics of the different types of social activity in the groups of young people that differ in age. The system-diachronic approach developed by R.M. Shamionov is the methodological base of the research. The research was carried out on a sample of young people divided into two groups

depending on the stage of age development: young students aged 18—21 (youth, $n = 40$) and young people aged 22—25 (early adulthood, $n = 40$). The study of the forms of the manifestation and characteristics of the social activity of the young people was performed with the help of a specially developed questionnaire; its life-purpose characteristics were studied with the help of the Life-Purpose Orientations Test by D.A. Leontiev, The Existence Scale by A. Längle and C. Orgler, the methodology “Life purpose” by O.I. Motkov. Value orientations were studied using the methods “Diagnostics of the real structure of value orientations of the personality” by S.S. Bubnova and “Personality Profile” by Sh. Schwartz.

It was revealed that leisure, network and educational spheres dominate in the structure of young people’s social activity, and in the case of students it is also the spiritual sphere. It was found out that life-purpose and existential orientations define the leisure, civic, socio-economic and educational activity at the age of 18—21; the system of values and life orientations aimed at supporting other people determine the altruistic and religious types of activity. At the age of 22—25, the focus on personal attitude toward one’s own life, finding the meaning in life, the orientation towards social relations and traditions defines the manifestation of altruistic, leisure, social, political, network, civic, educational, spiritual and religious types of activity. The socio-economic activity is determined by the focus on the implementation of life purposes and the orientation towards hedonism; the same focus reduces the degree of the manifestation of protest activity. In the dynamics of the young people’s age development, the tendency of decreasing the importance of life-purpose characteristics of social activity and increasing the significance of the value orientations and the person’s orientation toward the implementation of life purposes is revealed.

Key words: youth, social activity, forms of social activity, life-purpose orientations, values, existential orientations, life purpose

Acknowledgements:

The study was carried out at the expense of the Grant of the Russian Science Foundation. Project No. 18-18-00298.

REFERENCES

- Andreeva, M.A. & Holdobin, D.V. (2013) Possibility of education in the formation of the social activity of the students’ personality as a citizen-patriot. *Vestnik of the Orenburg State University*, (5), 9—13. (In Russ.)
- Beck, U. (1997). *Children of freedom*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Publ. (In German).
- Bocharova, E.E. (2013). Universal and culture-specific peculiarities of interconnection between social activity and personal subjective well-being. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2(4), 387—391. (In Russ.)
- Bubnova, S.S. (1995). *Metodika diagnostiki cennostnyh orientatsiy lichnosti*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.).
- Cooper, H., Okamura, L., & Gurka, V. (1992). Social activity and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 13(5), 573—583. doi.org/10.1016/0191-8869(92)90198-X
- Furedi, F. (2009). *Socialisation as behaviour management and the ascendancy of expert authority*. Amsterdam: Vossiuspers UvA. 26 p.
- Gukova, I.N. (2015). Promising forms of youth’s socio-political activity development in the Russian Federation. *Theory and practice of social development*, (21), 156—159. (In Russ.).
- Gusejnov, A.Sh. (2013). *Protestnaya aktivnost’ lichnosti: sushchnost’, dinamika, transformatsiya*. Krasnodar: Ekoinvest Publ. (In Russ.).
- Ignatova, T.V. (2016). Political activity as the main form of political participation of young people in Russia. *Izvestiya Tula State University*, (1), 3—12. (In Russ.).

- Ivanenkov, S.P., & Kostrikin, A.V. (2009). Problemy issledovaniya social'noy aktivnosti molodezhi. *Credo new*, (3), 82—100. (In Russ.).
- Jeznik, K. (2016). Social images of youth as a challenge for mentoring work. *Studies in Adult Education and Learning*, 22(2), 39—52. doi.org/10.4312/as.22.2.39-52
- Karandashev, V.N. (2004). *Metodika Shvarca dlya izucheniya cennostey lichnosti*. St-Peterburg.: Rech' Publ. (In Russ.).
- Kharlanova, E.M. (2011). Research of Social Activity of Students. *Historical and social-educational ideas*, (5), 173—178. (In Russ.).
- Krivcova, S.V., Lengle, A., & Orgler K. (2009). Shkala ekzistencii (Existenzskala). *Ekzistencial'nyy analiz*, (1), 141—170. (In Russ.).
- Krotov, D.V. (2009). *Social'nyy kapital rossijskoy molodezhi*. Rostov na Donu: YuFU Publ. (In Russ.).
- Leontiev, D.A. (2000). *Test of life orientations (DLC)*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.).
- Leontiev, D.A. (2003). *Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.).
- Mashrapova, K.K. (2013). Theoretical foundations of social activity of students' youth. *Tomsk State University Journal*, (7), 180—184.
- Moss, P., & Moss, G (2008). Toward a new public education: making globalization work for us all. *Child development perspectives*, 2(2), 114—119. doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00051.x
- Mokhova, S. (2017). Purpose-in-life Orientations of the Generations X, Y, Z. *Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*, 6(2A), 138—146. (In Russ.).
- Motkov, O.I. (1998). Metodika "Zhiznennoe prednaznachenie". *Shkol'nyy psiholog*, (36), 8—9. (In Russ.).
- Palatkina, G.V., & Azizova, L.V. (2012). Structural components of the students' social activity. *Theory and practice of social development*, (7), 85—87. (In Russ.).
- Ryumina, Yu. N. (2013). Formation of social activity of students of the University in the process of volunteer activities. *Koncept*, (S2), 36—40. (In Russ.).
- Saharova, T.N. (2012). Age dynamics of vitally meaningful orientations of the personality. *Proceedings of Voronezh State University*, 8(10-2), 156—160. (In Russ.).
- Shamionov, R.M. (2013). Socializaciya lichnosti: sistemno-diahronicheskiy podhod. *Psikhologicheskoe issledovaniya*, 6(27), 8. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/782-shamionov27.html> (Accessed: 14 June 2018) (In Russ.).
- Shamionov, R.M. (2015). Criteria of subjective personal well-being: socio-cultural determinancy. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 4(3). 213—219. doi: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-213-218 (In Russ.).
- Shatyr, Y.A., Ulesikova, I.V., Mulik, I.G., Bulatetsky, S.V., & Mulik, A.B. (2017). Development of phenotypical individualization of the person social activity criteria and indicators. *I.P. Pavlov Russian Medical Biological Herald*, 25(4). 521—527. doi: 10.23888/PAVLOVJ20174521-537 (In Russ.).
- Shvachko, E.V., & Duranov, M.E. (2013). Social'naya aktivnost' kak faktor formirovaniya politicheskoy kul'tury studentov. *Culture and Arts Herald*, (1), 159—164. (In Russ.).
- Sokolova, E.S. (2011) Social activity of contemporary Russian youth. *Znanie. Ponimanie. Umenie (Knowledge. Understanding. Skill)*, (1), 197—202. (In Russ.).

Article history:

Received 23 June 2018

Revised 11 July 2018

Accepted 16 July 2018

For citation:

Arendachuk, I.V. (2018). Dynamics of Value and Meaning Characteristics of Social Activity of Modern Youth. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 287—307. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-287-307

Bio Note:

Irina V. Arendachuk — Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Social Psychology of Education and Development Department of the Saratov State University of Russia (Saratov, Russia). E-mail: arend-irina@yandex.ru



DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-308-322

УДК 316.6

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ «ПРЕДМЕТНОГО ПОЛЯ» ДИСКРИМИНАЦИОННЫХ УСТАНОВОК

Е.Е. Бочарова

Саратовский национальный исследовательский государственный университет
им. Н.Г. Чернышевского
Российская Федерация, 410012, Саратов, Астраханская ул., 83

Цель исследования, представленного в данной статье, состоит в теоретико-эмпирическом изучении содержания предметного поля дискриминационных установок. Исследование выполнено на выборке ($N = 168$), средний возраст которой соответствует 27,63 лет, преимущественно женского пола (78,6%). Применены методики исследования: «Шкала базисных убеждений» Р. Янофф-Бульман в адаптации М.А. Падун и А.В. Котельниковой (Падун, Котельникова, 2008), характеристики дискриминационных установок и признаков фиксированы с помощью специально разработанной анкеты. Изучено соотношение выраженности параметров базовых убеждений, которое свидетельствует в целом об убежденности испытуемых в благосклонности окружающего мира, в ценности собственного «Я» на фоне проявления сомнения в справедливости окружающего мира и возможности контролировать жизненные события. Зафиксирован факт ситуационного проявления установок дискриминации. Установлены признаки дискриминации, к которым отнесены «Необычное поведение», «Он делает что-то хуже, чем я», «Он делает что-то лучше, чем я», содержание которых описано как: «Опасность для людей», «Он все делает плохо», «Изворотливость» (соответственно). Описаны содержательные характеристики «предметного поля» дискриминационных установок, к которым причислены необычное поведение «Других», отличное от общепринятых социальных норм и предписаний; превосходство «моей группы»; приверженность к иной культуре или субкультуре. Выявлен существенный «вклад» в содержание дискриминационных установок базовой установки «убежденность в необходимости контроля» в соотношении с «необычным поведением», описываемого испытуемыми как социально опасного. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке превентивных программ снижения риска дискриминационного поведения.

Ключевые слова: личность, «Другой», группа, ингруппа, аутгруппа, базовые убеждения, дискриминационная установка, дискриминационные признаки

Введение

Обращение к исследованию дискриминационных установок и их содержательной наполненности обусловлено, прежде всего, современным статусом российского общества, характеризующегося как транзитивное. Вариативность социокультурной интеграции и дифференциации, усиление политической, экономической, социальной, культурной гетерогенности и гетерохронности во многом специфицируют его ключевые характеристики.

Психологические характеристики транзитивности общества связаны, прежде всего, с изменчивостью картины мира, социальных представлений и ценностей, и неопределенностью норм и установок. При этом, как показано в ряде работ современных исследователей, неопределенность во многом обуславливается изменчивостью, так как связана с наличием многоаспектности изменений, имеющей «веерный» характер (Дубовская, 2014; Марцинковская, 2015). Подобное многообразие неопределенности сопряжено с переживаниями нестабильности взглядов, убеждений индивида на самого себя и окружающий мир, затрагивает аспекты идентичности субъекта, его места в мире, порождая состояние дискомфорта. Как и было показано в работах A. Al Ramiah, M. Hewstone, J.F. Dovidio, L.A. Penner (Al Ramiah, Hewstone, Dovidio, Penner, 2010), I. Yilmaz, F. Koca, A. Celik (Yilmaz, Koca, Celik, 2017), неопределенность порождает уязвимость человека к принятию идей неравенства возможностей «Других» (дискриминации). Исследователи объясняют это механизмом компенсации своей «неопределенности», смещением «реакции» с «не всегда» объективного источника неопределенности с последующим конструированием образа «Другого как врага». Возможное объяснение данного факта связано и с тем, что неприятие «Других» обусловлено проявлением неуверенности, тревоги, в связи с отсутствием чувства защищенности и недоверием к социальным институтам, структурам государственной власти, ближайшему окружению и др.

Значимым обстоятельством служит еще один не менее существенный ракурс изучения дискриминационных установок, определяемый взаимодействием двух глобальных мировых тенденций: тенденцией глобальной интеграции, свертывания человечества в единый субъект исторического действия под влиянием развития экономики, технологии, средств коммуникации, возрастающим признанием значения общечеловеческих ценностей; и тенденцией к дифференциации, связанной с сохранением «собственного лица» (идентичности), сопротивлением обезличиванию и унификации, «рельефность» которой особенно в политической и социо-этнокультурной сферах (Шихирев, 1993; Taylor, Wright, Moghaddam, Lalonde, 1990; Pettigrew, 2003).

В своей совокупности разнонаправленный характер данных тенденций приводит к трансформации идентификационной матрицы личности с последующей актуализацией разнообразных форм интеграции и дезинтеграции общества, связанных с оппозиционностью различных социальных групп, основанием которой является маркирование «мы — они», «свои — чужие», «инаковые». Кстати отметить, что согласно В.А. Ядову, субъект, выделяя для себя какой-либо признак значимый для него в данное время и в данных обстоятельствах, соотносит себя по этому признаку с «Мы» и противопоставляет своим «Не своих» (Процессы идентификации..., 2004; Рягузова, 2011, Бочарова, 2014; Рягузова, 2016). При этом вполне очевидна значимость валентности (позитивности-негативности) противопоставления «Не своим». Можно полагать, что подобное противопоставление в сопоставлении позволяет зафиксировать не только критерии признака дифференциации, но и реальные и потенциальные зоны психологического напряжения, актуализация которых связана с уровневыми характеристиками активированных диспозиций личности (группы), предполагающей выбор социального действия.

Весьма существенно и то, что межгрупповая дифференциация приводит к таким поведенческим последствиям, как осознание членами группы своего единства, усиление их сопротивления воздействию аутгруппы, дистанцирование от ее представителей, проявление которых выражается в эффектах фаворитизма и дискриминации, во многом определяющие не только межгрупповые отношения, но и условия жизнеспособности социальных групп. В литературе приведены фактологические данные, свидетельствующие о смещённой агрессии: внутригрупповая агрессия, угрожавшая единству «Мы», трансформируется в межгрупповую, направленность которой связана с представителями «Они» (Шипилов, 2008; Улыбина, Ленсмент, Ахмет, 2009; Агадуллина, Котова, 2010; Донцов, Перелыгина, Караваева, 2014; Рягузова, 2016; Тихонова, Дворянчиков, Эрнст-Винтила, Бовина, 2017; Kleinpenning, Nagendoorn, 1993; Perry, Harp, Oser, 2013).

Согласно данным Р.М. Шамионова (Шамионов, 2018), дискриминационная установка рассматривается как предрасположенность личности к поведению, направленному на ограничение активности и лишение определенных прав других людей, основанная на предыдущем опыте социализации, регулирующая целостное отношение и поступки человека к представителям аутгрупп.

Можно полагать, что стартовой точкой проявления предрасположенности к дискриминации являются особенности базовых убеждений личности относительно себя и окружающего мира. Согласно концепции Р. Янофф-Бульман, основание этого образа мира представлено базовым доверием к миру и его принятие, выражение которого отражено в убеждении человека в благосклонности мира; осмысленности мира; ценности собственного «Я» (Janoff-Bulman, 1989). Иначе говоря, принятие позитивного образа окружающего мира и себя обеспечивает человеку базовое чувство безопасности, поддерживает стабильность субъективной картины мира в условиях постоянно меняющейся реальности, позволяет выстраивать позитивные отношения с различными людьми, в том числе и с не похожими по самым разным параметрам.

Нельзя не отметить и тот факт, что базовые убеждения (доверие или недоверие к миру) являют собой имплицитные, глобальные, устойчивые представления личности о мире и о себе, во многом обуславливающие специфику социально-перцептивных процессов, интерпретацию ситуации как таковой, переживания человека, на основе которых формируется целостное отношение к неравенству и ограничению возможностей и прав «Других». Кроме того, убеждения нередко истолковывают как средство категоризации опыта (Janoff-Bulman, 1989; Epstein, 1991; Улыбина, Ленсмент, Ахмет, 2009), представляющие собой совокупность идеалов и представлений, на которые люди опираются, взаимодействуя друг с другом, принимая решение о том или ином поведении, вступая в социальные отношения.

Заметим, что в условиях социальной изменчивости и неопределенности научный интерес к феномену дискриминационных установок значительно возрос и в связи с изменчивостью форм их проявления, отличающихся содержательной наполненностью, степенью выраженности предмета (признака дискриминации) и объекта (группы дискриминации) направленности. Иначе говоря, существенным становится поиск ответов на вопросы «за что» и «кто» дискриминируется.

Цель эмпирического исследования, представленного в данной статье, заключается в изучении содержательных характеристик предмета дискриминационных установок — дискриминационных признаков. Это позволит, на наш взгляд, уточнить критерии «предметного поля» дискриминации.

Процедура и методы исследования

Участники исследования. Эмпирическое исследование выполнено на выборке 168 человек, средний возраст которых соответствует 27,63 ($SD = 9,4$); преимущественно женского пола (78,6%), среди которых: студенты вузов г. Саратова — 74 человека (44%), средний возраст которых соответствует 20,42 ($SD = 2,3$); работающие — 94 человека (56%), средний возраст которых — 33,5 лет ($SD = 8,8$); проживающих в г. Саратове — 137 (81,6%), селе (Саратовская область) — 31 респондент (18,5%).

Методики. В целях выявления предрасположенности к дискриминации применена «Шкала базисных убеждений» Р. Янофф-Бульман в адаптации М.А. Падун и А.В. Котельниковой (Падун, Котельникова, 2008), позволяющая зафиксировать выраженность убеждений личности о доброжелательности-враждебности окружающего мира, его справедливости, а также представления о собственном «Я», включающая следующие субшкалы:

- «Доброжелательность окружающего мира», отражающая убеждения индивида относительно безопасной возможности доверять окружающему миру;
- «Справедливость окружающего мира», характеризующая убеждение индивида о принципах распределения удач и несчастий;
- «Образ “Я”», отражающая убеждение индивида о позитивном образе «Я», ценности и значимости собственного «Я»;
- «Удача», отражающая убеждение индивида в удачливости и везении;
- «Убеждение о контроле», характеризующая убеждение индивида о возможности контроля жизненных событий.

Для диагностики *дискриминационных установок и признаков* использовалась специально разработанная авторская анкета, состоящая из 15 основных вопросов. Респондентам предлагалось выразить степень своего согласия — несогласия по 5-балльной шкале (от 1 — максимальное несогласие до 5 — максимальное согласие) с рядом утверждений, направленных на выявление *дискриминационных установок* (*Оцените, пожалуйста, насколько для Вас верно высказывание по отношению к ним*): «Я испытываю предубеждения в отношении представителей другой группы»; «Если у кого-то выражены внешние признаки другой, не моей, группы, то меня это настораживает»; «Думаю, что студенты, приехавшие к нам учиться, могли бы вести себя не так свободно и активно»; «Представителям некоторых групп слишком много позволено»; «Если я вижу, что представитель этой группы в общественном месте ведет себя слишком свободно, то я сделаю ему замечание»; «Когда я вижу на улице представителя этой группы, то думаю, что ему лучше бы быть дома»; «Если в какой-то семье есть человек — представитель этой группы, то эта семья должна жить своей особой жизнью и не пытаться добиваться каких-то привилегий»; «Наличие каких-то ярко выделяющихся особенностей

должно учитываться при приеме человека на работу») и *дискриминационных признаков* (*Оцените, какой признак или характеристика другого человека вызывает у Вас, в большей степени, предубеждение*): «Цвет кожи»; «Необычная одежда»; «Чужой язык»; «Необычное поведение»; «То, что он делает что-то хуже, чем я»; «То, что он делает что-то лучше, чем я»; «Эмоциональные проявления».

Для уточнения содержательных характеристик *дискриминационных признаков* применен ассоциативный эксперимент: испытуемым предлагалось написать первые пришедшие на ум 5 слов, ассоциируемых со словосочетанием — стимулом, в качестве которого поэтапно были озвучены дискриминационные признаки. Полученный эмпирический материал был подвергнут контент-анализу. Испытуемые выработали 4263 ответа.

Статистические методы. Использование параметрических методов в исследовании обосновано, так как предварительно была доказана нормальность распределения основных переменных. Проверка выборки по статистическому критерию Колмогорова—Смирнова ($K-S d = 0,093$; $p = 0,121$ с учетом поправки Лильефорса) свидетельствовала об отсутствии достоверных различий эмпирического и нормального теоретического распределения.

Результаты исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики с помощью программного пакета Statistica for Windows: описательная статистика; сравнительный анализ (t -критерий Стьюдента); множественный регрессионный анализ *Multiple Regressions* по методу *Stepwise — Forward* (прямой, пошаговый). В качестве зависимой переменной рассматривался показатель дискриминационной установки, независимыми переменными выступали показатели дискриминационных признаков и базовых убеждений с проверкой на значимость их частной корреляции с избранным критерием, в результате чего в уравнение были включены лишь переменные, имеющие значимую частную корреляцию с переменной-критерием. Если влияние какой-либо из включенных переменных было слабо выраженным, она исключалась из уравнения.

Результаты и их обсуждение

В структуре *базовых убеждений личности* в отношении к миру и себе доминирующую выраженность имеют параметры убежденности в доброжелательности окружающего мира, в ценности и значимости собственного «Я», своей удачливости в отличие от убежденности в справедливости, в возможном контроле событий своей жизни (табл. 1).

Подтверждением данного факта служат данные попарного сравнительного анализа показателей выраженности параметров базовых установок, различия которых соответствуют t -критерию Стьюдента от 2,24 до 3,13 при $p \leq 0,01$.

Можно полагать, что подобное соотношение выраженности параметров свидетельствует в целом об убеждении испытуемых в благосклонности окружающего мира, позитивном отношении к своей личности со стороны окружающих, в ценности собственного «Я». При этом отмечается проявление убеждения в избирательной справедливости окружающего мира и сомнения в возможности контроля жизненных событий и противостояния трудностям. Вполне допустимо, что низкая выраженность убеждения в справедливом устройстве окружающего мира

и убеждения в неподвластности контролю жизненных событий связаны с тем, что россияне исторически предрасположены к нигилизму, неверию в справедливость окружающего их социального мира, полагаясь при этом на благосклонность судьбы, удачу и справедливость высших сил, что в целом, вероятно, поддерживает их чувство собственной неуязвимости и позитивный образ «Я». Отметим, что данный эмпирический факт вполне согласуется с результатами исследования М.А. Падун, А.В. Котельниковой, предпринявших кросскультурный анализ выраженности базовых убеждений на выборке иностранных и русских студентов (Падун, Котельникова, 2012).

Таблица 1

Выраженность параметров базовых убеждений (N = 168)
[Expressiveness of basic beliefs parameters (N = 168)]

Базовые убеждения	M	SD
Доброжелательность окружающего мира	32,10	7,11
Справедливость окружающего мира	21,92	4,71
Образ «Я»	29,35	5,51
Удача	31,37	6,53
Убеждение о контроле	25,20	3,87

Доминирующая выраженность, согласно данным сравнительного анализа, представлена средними значениями следующих *дискриминационных установок* (табл. 2): «Я испытываю предубеждения в отношении представителей другой группы»; «Представителям некоторых групп слишком много позволяется»; «Наличие каких-то ярко выделяющихся особенностей должно учитываться при приеме человека на работу»; «Если я вижу, что представитель этой группы в общественном месте ведет себя слишком свободно, то я сделаю ему замечание».

Таблица 2

Средние значения и стандартные отклонения выраженности дискриминационных установок (N = 168)
[Mean values and standard deviations of expressiveness of discriminatory attitudes (N = 168)]

Дискриминационные установки	M	SD
Я испытываю предубеждения в отношении представителей другой группы	2,05	0,96
Если у кого-то выражены внешние признаки другой, не моей, группы, то меня это настораживает	1,80	0,88
Думаю, что студенты, приехавшие к нам учиться, могли бы вести себя не так свободно и активно	1,72	0,77
Представителям некоторых групп слишком много позволяется	2,32	0,88
Если я вижу, что представитель этой группы в общественном месте ведет себя слишком свободно, то я сделаю ему замечание	29,35	5,51
Когда я вижу на улице представителя этой группы, то думаю, что ему лучше бы быть дома	1,92	0,91
Если в какой-то семье есть человек — представитель этой группы, то эта семья должна жить своей особой жизнью и не пытаться добиваться каких-то привилегий	1,79	0,93
Наличие каких-то ярко выделяющихся особенностей должно учитываться при приеме человека на работу	2,26	0,98

Приоритетная выраженность этих установок подтверждена на достоверно значимом уровне (*t*-критерий Стьюдента от 2,36 до 3,28 при $p \leq 0,01$). Менее выражены показатели дискриминационных установок: «Если у кого-то выражены

внешние признаки другой, не моей группы, то меня это настораживает»; «Думаю, что студенты, приехавшие к нам учиться, могли бы вести себя не так свободно и активно»; «Когда я вижу на улице представителя этой группы, то думаю, что ему лучше бы быть дома»; «Если в какой-то семье есть человек — представитель этой группы, то эта семья должна жить своей особой жизнью и не пытаться добиваться каких-то привилегий». Сравнительный попарный анализ показателей установок зафиксировал их паритетную выраженность ($p > 0,05$). Возможное объяснение данного факта связано с проявлением индифферентного отношения к внешним признакам инаковости.

Резюмируя изложенное, отметим некоторое противоречие в выраженности дискриминационных установок: преобладает индифферентное отношение к внешним признакам инаковости, но при этом допускается возможность проявления негативного отношения к представителям другой группы, например, в ситуации трудоустройства, совместного пребывания в общественных местах. Вероятно, объяснение данного факта связано с *ситуационным проявлением установок дискриминации*.

Наибольшая выраженность, согласно данным сравнительного анализа, представлена средними значениями следующих *дискриминационных признаков* (табл. 3): необычная одежда, чужой язык, необычное поведение, эмоциональные проявления, подтверждением тому служат данные попарного сравнительного анализа (t -критерий Стьюдента от 5,36 до 7,34 при $p \leq 0,0001$).

Таблица 3

Средние значения и стандартные отклонения выраженности дискриминационных признаков (N = 168)
[Mean values and standard deviations of expressiveness of discriminatory signs (N = 168)]

Дискриминационные признаки	M	SD
Цвет кожи	1,38	0,91
Необычная одежда	1,73	1,04
Чужой язык	1,94	1,32
Необычное поведение	3,00	1,42
То, что он делает что-то хуже, чем я	1,32	0,67
То, что он делает что-то лучше, чем я	1,47	0,88
Эмоциональные проявления	2,22	1,27

Отметим очевидность фиксации испытуемыми дифференцирующих признаков «Других», к которым отнесены внешние, явные признаки, «рельефно» отражающие приверженность к инаковой субкультуре.

Анализ слов-реакций позволил выявить содержательные характеристики каждого из дискриминационных признаков. Метод группировки содержательных характеристик *дискриминационных признаков* позволил выделить смысловые группы.

Наиболее выраженной смысловой группой дискриминационного признака «Цвет кожи» является «Загорелая кожа» (87%). Ее содержательные характеристики представлены следующими дескрипторами (в скобках указано *частотное распределение дескриптора или признака*): «солнце» (0,089), «загорашки» (0,084), «солярий» (0,072), «лето» (0,064), «отпуск» (0,057), «каникулы» (0,052). Меньшей представленностью отличается смысловая группа «Национальность» (13%), со-

держание которой раскрывается дескрипторами «национальность» (0,032), «приезжие» (0,027), «инородцы» (0,020), «другие» (0,016), «иностранцы» (0,013), «беженцы» (0,008), «темная» (0,003) и др. Возможно, данный факт свидетельствует об отсутствии фиксированности на цвете кожи как дискриминационном признаке «Другого». Негативно-оценочные характеристики изучаемого признака не выявлены, что на наш взгляд, позволяет говорить о благосклонности испытуемых к людям, этнически отличающимся цветом кожи.

Доминирующей выраженностью дискриминационного признака «*Необычная одежда*» отличается смысловая группа «*Национальная одежда*» (69%). Ее содержательные характеристики представлены дескрипторами: «национальная» (0,088), «закрытое лицо» (0,078), «интересная» (0,058). В меньшей степени представлена смысловая группа «*Модная одежда*» (39%), содержание которой описано в категориях: «мода» (0,068), «стильная» (0,048), «дорогая» (0,007), «салон» (0,002) и др. В целом, можно полагать, что «Необычная одежда» атрибутируется, преимущественно, национальной одеждой, не вызывающей негативно-оценочного отношения.

Существенно выраженной смысловой группой дискриминационного признака «*Чужой язык*» является «*Иностранный язык*» (67%), которая описана в дескрипторах: «английский» (0,098), «иностранец» (0,098), «приезжие» (0,078), «непонятно» (0,072), «чужая культура» (0,062), «жаргон, сленг» (0,055), «на базаре» (0,042), «беженцы» (0,032) и др. Негативно-оценочные характеристики изучаемого признака не выявлены, что служит, на наш взгляд, свидетельством принятия факта наличия другой культуры, инаковой языковой принадлежности.

Наиболее выраженной смысловой группой дискриминационного признака «*Необычное поведение*» является «*Опасность для людей*» (93,7%), представленная дескрипторами: «без правил» (0,92), «криминал» (0,90), «шок» (0,67), «без страха» (0,55), «зло для людей» (0,50), «угроза для общества» (0,50), «опасно» (0,50), «без комплексов» (0,077), «отделены от реальности» (0,065), «летающие» (0,060), «у нервных» (0,033), «неуравновешенность» (0,027), «конфликтные» (0,020), «психи» (0,018), «наглость» (0,015), «преступник» (0,013), «наказывать» (0,013), «дуралеи» (0,008), «прикольно» (0,008), «нестандартное» (0,008), «пьяный» (0,002), «обдолбанный чувак» (0,002), «быдло» (0,002), «больной» (0,002), «надо лечить» (0,001). Объяснение данного факта, на наш взгляд, связано с имплицитными представлениями испытуемых о нормативном и «необычном» поведении, формирование или присвоение которых происходит в процессе социализации, предполагающей усвоение и воспроизведение социальных норм поведения, предписаний, системы оценок окружающей действительности и др. Следовательно, поведение отличное от нормативного, атрибутируется опасным для окружающих. В этом случае, вполне допустимо причисление признака «Необычное поведение» к дискриминационному.

Доминирующей выраженностью дискриминационного признака «*Что он делает что-то хуже, чем я*» отличается смысловая группа «*Он все делает плохо*» (77,4%), которая представлена дескрипторами: «решает проблемы» (0,82), «учится» (0,56), «работает» (0,52), «работяги» (0,44), «относится к людям» (0,37), «доводит дела до конца» (0,33), «не надежный» (0,23), «понимает людей» (0,13) и др.

Полагаем, что полученные данные свидетельствует о явном противопоставлении «Другого» по критерию отношения к труду, людям в пользу «Своих».

Наиболее выраженной смысловой группой дискриминационного признака «Что он делает что-то лучше, чем я» является «Изворотливость» (83,7%), содержание которой представлено дескрипторами: «изворачивается» (0,082), «приспосабливается» (0,75), «ругается» (0,062), «дружит с начальством» (0,058), «дружит с нужными людьми» (0,052), «врет» (0,044), «хвастается» (0,040), «выдумывает» (0,032) и др. Вполне допустимо, что полученные данные позволяют говорить о явном противопоставлении «Своих» по отношению к «Другим», наделяя их характеристиками «лучших» из худших.

Содержание дискриминационного признака «Эмоциональные проявления» представлено смысловой группой «Важные события» (87,7%), включающей следующие характеристики: «важные события» (0,087), «не стесняется» (0,072), «громко разговаривает» (0,069), «плачет» (0,057), «радуется» (0,055), «демонстрирует» (0,043), «для души» (0,029) и др.

Обобщая изложенное, можно констатировать наиболее явное проявление признаков дискриминационной дифференциации, к которым отнесены «Необычное поведение», «Он делает что-то хуже, чем я», «Он делает что-то лучше, чем я», содержание которых раскрывается ключевыми характеристиками: «Опасность для людей», «Он все делает плохо», «Изворотливость» (соответственно).

Данные регрессионного анализа (табл. 4) позволили оценить выраженность «вклада» паттернов «дискриминационные признаки и базовые убеждения» в содержание дискриминационных установок.

Таблица 4

Выраженность «вклада» паттернов «дискриминационные признаки – базовые убеждения» в содержание дискриминационных установок
[The expressiveness of the contribution of the patterns of “discriminatory signs – basic beliefs” in the content of discriminatory attitudes]

Дискриминационные установки/признаки/базовые убеждения	β	t-value	p-level
Я испытываю предубеждения в отношении представителей другой группы $R^2 = 0,44$; $F = 31,32$; $p < 0,001$: необычное поведение	0,150	2,11	< 0,036
то, что он делает что-то хуже, чем я	0,619	17,66	< 0,001
Если у кого-то выражены внешние признаки другой, не моей, группы, то меня это настораживает $R^2 = 0,52$; $F = 271,4$; $p < 0,001$: необычное поведение	0,370	5,49	< 0,001
то, что он делает что-то хуже, чем я	0,557	7,76	< 0,001
Думаю, что студенты, приехавшие к нам учиться, могли бы вести себя не так свободно и активно $R^2 = 0,45$; $F = 31,32$; $p < 0,001$: необычное поведение	0,352	28,00	< 0,001
убеждение в необходимости контроля	0,160	2,17	< 0,044
Представителям некоторых групп слишком много позволяется $R^2 = 0,763$; $F = 16,57$; $p < 0,001$: необычное поведение	0,230	3,61	< 0,001
эмоциональные проявления	0,296	3,79	< 0,001
Если я вижу, что представитель этой группы в общественном месте ведет себя слишком свободно, то я сделаю ему замечание $R^2 = 0,13$; $F = 7,3$; $p < 0,05$: необычное поведение	0,346	11,19	< 0,001
убеждение в необходимости контроля	0,337	9,67	< 0,001

Дискриминационные установки/признаки/базовые убеждения	β	t-value	p-level
<i>Когда я вижу на улице представителя этой группы, то думаю, что ему лучше бы быть дома</i> $R^2 = 0,024$; $F = 20,79$; $p < 0,001$: необычная одежда	0,345	4,57	< 0,001
чужой язык	0,225	10,11	< 0,001
<i>Если в какой-то семье есть человек — представитель этой группы, то эта семья должна жить своей особой жизнью и не пытаться добиваться каких-то привилегий</i> $R^2 = 0,44$; $F = 31,32$; $p < 0,001$: чужой язык	0,519	7,71	< 0,001
необычное поведение	0,342	10,11	< 0,001
убеждение в необходимости контроля	0,237	10,07	< 0,001
<i>Наличие каких-то ярко выделяющихся особенностей должно учитываться при приеме человека на работу</i> $R^2 = 0,643$; $F = 20,79$; $p < 0,001$: то, что он делает что-то хуже, чем я	0,345	4,57	< 0,001
чужой язык	0,225	10,11	< 0,001
убеждение в необходимости контроля	0,220	9,67	< 0,001

Содержательные характеристики дискриминационных установок «Я испытываю предубеждения в отношении представителей другой группы» и «Если у кого-то выражены внешние признаки другой, не моей, группы, то меня это настораживает» представлено фиксацией необычного поведения Других и тем, что они все они делают значительно хуже, чем «Я». Вероятно, поведение, отличное от общепринятых социальных норм актуализирует некое превосходство «моей группы» и настороженность по отношению к группе отличной от «своей» (объяснение дисперсии 44% и 52%, соответственно).

Содержательные характеристики дискриминационных установок «Думаю, что студенты, приехавшие к нам учиться, могли бы вести себя не так свободно и активно», «Если я вижу, что представитель этой группы в общественном месте ведет себя слишком свободно, то я сделаю ему замечание» (объяснение дисперсии 45% и 13%, соответственно) раскрывается через «необычное поведение». Обращая внимание на поведение «Других», отличное от общепринятых социальных норм, испытуемые демонстрируют убежденность в необходимости контроля их активности.

Существенный «вклад» в содержание установки «Представителям некоторых групп слишком много позволяет» определяется характеристиками «необычного поведения», связанного с чрезмерным проявлением эмоций (объяснение дисперсии 76%). Вполне возможно, отсутствие сдержанности «Других» в случае наблюдения их необычного поведения, характеризующегося как ненормативное, является ключевой характеристикой данной установки.

Дистанцирование от представителей «Других», отличающихся необычной одеждой и чужим языком, представляет собой содержательную характеристику дискриминационных установок: «Когда я вижу на улице представителя этой группы, то думаю, что ему лучше бы быть дома», «Если в какой-то семье есть человек — представитель этой группы, то эта семья должна жить своей особой жизнью и не пытаться добиваться каких-то привилегий» (объяснение дисперсии 2,4% и 44%). Очевидно, по мнению испытуемых, приверженность к иной культуре или суб-

культуре не служит возможным основанием в реализации права на какие-либо привилегии.

Особый интерес вызывают содержательные характеристики дискриминационной установки «Наличие каких-то ярко выделяющихся особенностей должно учитываться при приеме человека на работу», связанных с иноязычными «Другими», потому что они выполняет работу хуже, чем я (объяснение дисперсии 64%). Вероятно, в этом случае наблюдаемые некое превосходство «моей группы» и уверенность в необходимости контроля и ограничения активности «Не своих» в ситуации их трудоустройства. «Оправдание» подобного превосходства может быть связано с поиском подтверждения позитивного образа «Я».

Заключение

Резюмируя изложенное, прежде всего, отметим, что соотношения выраженности параметров базовых убеждений свидетельствуют в целом об убежденности испытуемых в благосклонности окружающего мира, позитивного отношения к своей личности со стороны окружающих, в ценности собственного «Я» на фоне проявления сомнения в справедливости окружающего мира и возможности контролировать жизненные события и противостояния трудностям. В целом, полученные данные позволяют говорить об отсутствии у испытуемых склонности к дискриминации.

В случае фиксации «инаковых» признаков группы наблюдается проявление *ситуационной готовности* к ограничению активности «Других», что является, на наш взгляд, компенсаторным механизмом, связанным с убеждением в неподвластности контроля *своих* жизненных событий.

Установлены признаки дискриминации, к которым отнесены «Необычное поведение», «Он делает что-то хуже, чем я», «Он делает что-то лучше, чем я». Их содержание раскрывается смысловыми характеристиками: «Опасность для людей», «Он все делает плохо», «Изворотливость» (соответственно).

Выявлены содержательные характеристики «предметного поля» дискриминационных установок, к которым отнесены необычное поведение «Других» отличное от общепринятых социальных норм; превосходство «моей группы»; приверженность к иной культуре или субкультуре, являющиеся возможным основанием контроля их активности и ограничения права на какие-либо привилегии, в частности, в ситуации трудоустройства в условиях дефицита рабочих мест.

Зафиксирован существенный «вклад» в содержание дискриминационных признаков базовой установки «убежденность в необходимости контроля» в соотношении с «необычным поведением», описываемого испытуемыми как социально опасного, подтверждает это частота их проявления в содержании дискриминационных установок.

Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке программ тренинга по преодолению дискриминационных установок, а также превентивных программ снижения риска дискриминационного поведения.

Благодарности и финансирование:

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00094 А.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Агадуллина Е.Р., Котова М.В.* Минимальная групповая парадигма: история создания и современное развитие // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. Т. 6. № 14. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 13.05.2018). doi: 10.0421000116/0055
- Бочарова Е.Е.* Этническая и гражданская идентичность личности представителей разных этногрупп // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 3. С. 387—392.
- Донцов А.И., Перельгина Е.Б., Караваева Л.П.* Межкультурные взаимодействия и социальная дистанция // Национальный психологический журнал. 2014. № 2. С. 5—12. doi: 10.11621/prj.2014.0201
- Дубовская Е.М.* Транзитивность общества как фактор социализации личности // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 36. С. 7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 13.05.2018).
- Марцинковская Т.Д.* Современная психология — вызовы транзитивности // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 42. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 13.05.2018).
- Падун М.А., Котельникова А.В.* Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман // Психологический журнал. 2008. № 4. С. 98—106.
- Падун М.А., Котельникова А.В.* Психическая травма и картина мира. Теория, эмпирия, практика. М.: Институт психологии РАН, 2012. 206 с.
- Процессы идентификации российских граждан в социальном пространстве «своих» и «несвоих» групп и сообществ (1999—2002: Мастер-класс профессора В.А. Ядова). М.: Аспект пресс, 2004. С. 61—62.
- Рягузова Е.В.* Социальная психология личностных репрезентаций взаимодействия «Я — Другой». Саратов: Научная книга, 2011. 304 с.
- Рягузова Е.В.* Социокультурная матрица развития личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 1 (17). С. 34—39. doi: 10.18500/2304-9790-2016-5-1-34-39
- Тихонова А.Д., Дворянчиков Н.В., Эрнст-Винтила А., Бовина И.Б.* Радикализация в подростково-молодежной среде: в поисках объяснительной схемы // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 3. С. 32—40. doi: 10.17759/chp.2017130305
- Улыбина Е.В., Ленсмент А., Ахмет И.* Объективные и субъективные факторы отношения этнического меньшинства к этническому большинству // Психология. Журнал ВШЭ. 2009. № 4. С. 94—102.
- Шамионов Р.М.* Формирование дискриминационных установок личности в процессе ее социализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. №. 2. С. 129—135. doi: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-129-132
- Шпилов А.В.* «Свои», «чужие» и другие. М.: «Прогресс-Традиция», 2008, 257 с.
- Шихирев П.Н.* Межнациональные отношения как объект социально-психологического исследования // Социально-психологические исследования межнациональных отношений: сб. науч. тр. / Отв. ред. П.Н. Шихирев. М.: Институт психологии РАН, 1993. С. 9.
- Al Ramiah A., Hewstone M., Dovidio J.F., Penner L.A.* The social psychology of discrimination: theory, measurement and consequences // *The Social Psychology of Discrimination*. New York, 2010. P. 84—112.
- Epstein S.* The self-concept, the traumatic neurosis, and the structure of personality // R. Hogan (Ed.). *Perspectives in Personality*. 1991. Vol. 3A. P. 63—98.

- Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of schema construct // Social Cognition. 1989. Vol. 7. P. 13—136.
- Kleinpenning G., Hagendoorn L. Forms of racism and the cumulative dimension of ethnic attitudes // Social Psychology Quarterly. 1993. Vol. 56. No. 1. P. 21—36.
- Perry B.L., Harp K.L., Oser C.B. Racial and gender discrimination in the stress process: Implications for African American women's health and well-being // Sociological Perspectives. 2013. Vol. 56. No. 1. P. 25—48.
- Pettigrew T. People under threat: Americans, Arabs and Israelis // Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology. 2003. Vol. 9. No. 1. P. 69—90.
- Taylor D.M., Wright S.C., Moghaddam E.M., Lalonde R.N. The personal/group discrepancy: Perceiving my group but not myself, to be a target of discrimination // Personality and Social Psychology Bulletin. 1990. Vol. 16. P. 254—262.
- Yilmaz I., Koca F., Celik A. Investigation of the role of parent attitudes, SES and religiosity in university students' discriminative attitudes // Journal of Human Sciences. 2017. Vol. 14. No. 4. P. 3626—3633. doi: 10.14687/jhs.v14i4.4762

© Бочарова Е.Е., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

История статьи:

Поступила в редакцию: 29 июня 2018

Принята к печати: 16 июля 2018

Для цитирования:

Бочарова Е.Е. Содержательные характеристики «предметного поля» дискриминационных установок // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 308—322. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-308-322

Сведения об авторе:

Бочарова Елена Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (Саратов, Россия). E-mail: bocharova-e@mail.ru

CONTENT CHARACTERISTICS OF THE “SUBJECT FIELD” OF DISCRIMINATORY ATTITUDES

Elena E. Bocharova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russian Federation

Abstract. The aim of the research presented in the article is the theoretical and empirical study of the content of the subject field of discriminatory attitudes. The study is based on the sample ($N = 168$), the average age is 27.63 years, the sample is predominantly female (78.6%). The following approaches were used in the study: “Scale of basic beliefs” by R. Janoff-Bullman adapted by M.A. Padun and A.V. Kotelnikova (Padun, Kotelnikova, 2008); the characteristics of the discriminatory attitudes and

attributes were collected using a specifically developed questionnaire. The ratio of the expressiveness of the fundamental beliefs was analysed in the study. It generally indicates the subjects' beliefs in the benevolence of the surrounding world, in the value of their own Self against the background of doubting the world's justice and the ability to control life events. The fact of the situational manifestation of the discriminatory attitudes is recorded. The content characteristics of the discriminatory attributes of the cross-group discrimination are established, including "Unusual behaviour", "That he/she does something worse than I do", "That he/she does something better than I do", the content of which is described as "Danger to people", "He/she does everything badly", "Disingenuity" (respectively). The content characteristics of "the subject field" of discriminatory attitudes are identified including the unusual behaviour of the Others different from the generally accepted social norms, the supremacy of "my group", adherence to a different culture or subculture. A significant "contribution" to the content of discriminatory attitudes — the fundamental belief "conviction of the need for control" — has been revealed in relation to the "unusual behaviour" described by the subjects as socially dangerous. The applied aspect of the investigated problem can be realized in the development of the preventive programs to reduce the risk of discriminatory behavior.

Key words: transitivity, uncertainty, personality, the Other, group, in-group, out-group, basic beliefs, discriminatory attitude, discriminatory signs, content of discriminatory signs

Acknowledgments:

The reported study was funded by RFFR according to the research project № 18-013-00094 A.

REFERENCES

- Agadullina, E.R., & Kotova, M.V. (2010). Minimal group paradigm: history of creation and contemporary development. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 6 (14). URL: <http://psystudy.ru> doi: 0421000116/0055. (Accessed: 13 May 2018) (In Russ.).
- Al Ramiah, A., Hewstone, M., Dovidio, J.F., & Penner, L.A. (2010). The social psychology of discrimination: theory, measurement and consequences. *The Social Psychology of Discrimination* (pp. 84—112). New York.
- Bocharova, E.E. (2014). Personal Ethnic and Civil Identity in Representatives of Various Ethnic Groups. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 3(3), 203—291. (In Russ.).
- Dontsov, A.I, Pereyagina, E.B., & Karavayeva, L.P. (2014). Intercultural interaction and social distance. *National Psychological Journal*, 2(14), 5—12. doi: 10.11621/npj.2014.0201 (In Russ.).
- Dubovskaya, E.M. (2014). Transitive society as a factor of personality socialization. *Psikhologicheskie issledovaniya*, (7), 36. URL: <http://psystudy.ru>. doi: 0421000116/0055. (Accessed: 13 May 2018) (In Russ.).
- Epstein, S. (1991). The self-concept, the traumatic neurosis, and the structure of personality. In R. Hogan (Ed.), *Perspectives in Personality*, 3A, 63—98.
- Janoff-Bulman, R. (1989). Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of schema construct. *Social Cognition*, 7, 13—136.
- Kleinpenning, G., & Hagendoorn, L. (1993). Forms of racism and the cumulative dimension of ethnic attitudes. *Social Psychology Quarterly*, 56(1), 21—36.
- Martsinkovskaya, T.D. (2015). Modern psychology — challenges of transitivity. *Psikhologicheskie issledovaniya*, (8), 42. URL: <http://psystudy.ru>. (Accessed: 13 May 2018) (In Russ.).
- Padun, M.A., & Kotel'nikova, A.V. (2008). Personal basic beliefs research method of R. Janoff-Bulman. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 29(4), 98—106. (In Russ.).
- Padun, M.A., & Kotel'nikova, A.V. (2012). *Psikhicheskaya travma i kartina mira. Teoriya, empiriya, praktika*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. 206 p. (In Russ.).

- Perry, B.L., Harp, K.L., & Oser, C.B. (2013). Racial and gender discrimination in the stress process: Implications for African American women's health and well-being. *Sociological Perspectives*, 56(1), 25—48.
- Pettigrew, T. (2003). People under threat: Americans, Arabs and Israelis. *Journal of Peace Psychology*, 9(1), 69—90.
- Processy identifikacii rossijskikh grazhdan v social'nom prostranstve "svoih" i "nesvoih" grupp i soobwestv (2004). 1999—2002: *Master-klass professora V.A. Yadova* (pp. 61—62). Moscow: Aspekt press. (In Russ.).
- Ryaguzova, E.V. (2011). *Social'naya psihologiya lichnostnyh reprezentacij vzaimodejstvija "JA — Drugoy"*. Saratov: Nauchnaya kniga Publ. 304 p. (In Russ.).
- Ryaguzova, E.V. (2016). Socio-Cultural Matrix of Personality Development. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 5(1). 34—39. doi: 10.18500/2304-9790-2016-5-1 -34-39 (In Russ.).
- Tikhonova, A.D., Dvoryanchikov, N.V., Ernst-Vintila, A., & Bovina I.B. (2017). Radicalisation of Adolescents and Youth: In Search of Explanations. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 13 (3), 32—40. doi: 10.17759/chp.2017130305 (In Russ.).
- Ulybina, E.V., Lensment, A., & Ahmet, I. (2009) Attitude of the Ethnic Minority to the Ethnic Majority: Situational and Dispositional Factors. *Psychology. Journal of the Higer Scool of Economics*, 6(4), 94—102. (In Russ.)
- Shamionov, R.M. (2018). Formation of Discriminatory Personal Attitudes in the Process of Socialization. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 7(2), 129—135. doi: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-129-132 (In Russ.).
- Shipilov, A.V. (2008). *"His", "strangers" and others*. Moscow: Progress Publ. 257 p. (In Russ.)
- Shihirev, P.N. (1993). Mezhnacional'nye otnosheniya kak ob'ekt social'no-psihologicheskogo issledovaniya. In P.N. Shihirev (Ed.), *Social'no-psihologicheskie issledovaniya mezhnacional'nyh otnoshenij* (pp. 9—10). Moscow: Institut psihologii RAN Publ. (In Russ.)
- Taylor, D.M., Wright, S.C., Moghaddam, E.M., & Lalonde, R.N. (1990). The personal/group discrepancy: Perceiving my group but not myself, to be a target of discrimination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 254—262.
- Yilmaz, I., Koca, F., & Celik, A. (2017). Investigation of the role of parent attitudes, SES and religiosity in university students' discriminative attitudes. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3626—3633. doi: 10.14687/jhs.v14i4.4762

Article history:

Received 29 June 2018

Revised 12 July 2018

Accepted 16 July 2018

For citation:

Bocharova, E.E. (2018). Content Characteristics of the "Subject Field" of Discriminatory Attitudes. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 308—322. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-308-322

Bio Note:

Elena E. Bocharova — Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department Social Educational and Developmental Psychology at Saratov State University (Saratov, Russia). E-mail: bocharova-e@mail.ru



DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-323-333

UDK 376.744

MOTHER TONGUE OF ROMA CHILDREN FROM SPECIAL SCHOOLS

Hristo Kyuchukov¹, William New²

¹ University of Silesia in Katowice
12, Bankowa str., Katowice, 40-007, Poland

² Beloit College
700, College str., Beloit, WI 53511, USA

Abstract. The article presents research demonstrating that Roma children placed in special schools for ‘defective’ children in post-communist countries suffer not from learning disabilities or mental retardation, but from the tendency of such schools to misclassify minority students on the basis of their language knowledge. The research was done with Roma children from Bulgaria, Czech Republic and Slovakia. Results from data suggest that Roma children, with appropriate bilingual educational methods, can achieve proficiency in both Romani and official school languages.

The children in the study (all together 111) — pupil in the first grade from Bulgaria, Czech Republic and Slovakia, are tested with language comprehension test translated to national languages of the countries and to the Romani dialects spoken by the children in the respected countries. The testing was done in the school environment with each child separately (the first week in Romani and the second week in the official language). The results show that the children perform the test better in the official languages of the countries. The Bulgarian children show best results in both languages, the children from Slovakia know better Slovak, but they also have good knowledge in Romani and the children from Czech Republic show good results in Czech but very low results in Romani.

The study shows that the system for selecting the minority children to special schools in those countries should be changed. In Czech Republic and in Slovakia still the Roma children are tested with culturally inappropriate tests only in the official language of the children. There is no testing in their mother tongue. The knowledge of the children in their mother tongue is not considered important.

Key words: Roma, bilingualism, defectology, language education

Introduction

In the educational systems of most post-communist European countries there still exist so called “special schools” for children with putative physical and psychological disabilities. In different languages and different places, these schools were named differently, and served somewhat different purposes. In most of these countries, they were called *helping schools*. The establishment of these schools in the Soviet sphere was based on existing institutional structures, and ideological/conceptual commitments, in Russia, all under the name of ‘defectology’. The field of *defectology* was developed by Russian psychologists in the first decades of the 20th century as a descriptive, quantitative science, and then given a very different turn by L.S. Vygotsky (1987), articulated most fully in his *Fundamental problems of defectology*. As later commentators (Grigorenko, 1998, for example) have pointed out, the institutionalization of defectology in Russia and elsewhere

owes perhaps more to the rigid, normative psychology of psychological scientists who preceded and followed Vygotsky than to Vygotsky himself, with whom the term tends to be associated. In no situation is this more true than with respect to Romani students, whose placement in special schools, and whose diagnoses of ‘defect’ seems to fulfill social and political agendas, more than represent the principled application of Vygotskian concepts.

In its fundamental conception, defectology is concerned with defects, normally conceived of as fundamental alterations (with negative consequences) of the physical, including neurological, structures of an individual. ‘To be technically precise’, Gindis (1999, p. 331) maintains, ‘In Russia this term covers the following disabilities ... children who are deaf or hard of hearing, children who are visually impaired or blind, children with mental retardation, and children who are speech-language impaired’. In Russia and in post-communist Europe, each ‘defect’ is associated with a specific pedagogy, and whenever possible individuals (whether students or adults) are segregated into institutions, or at least spaces within institutions, that focus on their specific defects. It’s important to note, with respect to the Roma situation, that learning disabilities, emotional disturbance, and the kinds of developmental language delays associated from cultural mismatches between home and school, are not part of original purview of defectology. Though, as we see, it was for these suspect purposes that defectology was mobilized in the case of the Roma.

The term ‘defect’ is understood in the West as derogatory, but considering a broader history, it’s not clear why defect should be considered more disrespectful of a class of persons that it’s synonyms ‘disability’ and ‘handicap’, each which has its own unfortunate history. In fact, defectology in its original inception as a statistical science of deviance (Kozulin, 1990) was indebted to the same American and Western European psychological science of normativity and pathological deviance that would eventually be deformed into the Nazi version of eugenics. According to this version of defectology, bilingualism among minority children (like the Roma) could be interpreted as a permanent, physiological (i.e. genetic) defect, insofar as they appear not able to learn the official language. The tests administered to these children are written in the official language, and can only confirm that the children have defect. This practice had perhaps its most chilling application in the dissertation of Eva Justin (1943), who was a main actor in the Racial Hygiene and Demographic Biology Research Unit of Nazi Germany’s Criminal Police. Justin administered (in a decidedly unscientific manner) a variety of cognitive and linguistic measures, in German, to Sinti/Romani, for whom German was a second language, ‘proving’ (among other things) that these children “could not think logically, could not concentrate on the tasks, and were genetically predisposed to be criminals” (Kyuchukov and Weiß, 2017). Among the other things Justin’s examinations were taken to prove that these children could be under German eugenics law, sent to Auschwitz. Raising the specter of genocide might seem inappropriate in this context, but it is essential to appreciate the historical continuity — under the banner of defectology and special schools — between the educational fate of Romani children in Nazi Germany and their ongoing educational fate in post-communist Europe.

For Vygotsky, the education of children with ‘defects’ was conceptualized in a completely different way. The ‘deficit’ model by which institutionalized defectology

operates — similarly to special education for ‘disabled’ students in the US — starts with the premise that the defective or disabled children function are lesser versions of normal children, with few if any prospects of ‘becoming normal’. Romani children, for instance, are often thought of by their non-Romani teachers as constitutionally unable to succeed academically, and are therefore trained, in the best cases, for low level vocations. Vygotsky understood the handicapped child to experience the world in a qualitatively different manner, by virtue of a different organization of his or her cognitive, motor, linguistic, or sensory apparatus, with a focus on the assets that these children possess, and ways in which they compensate for the ways in which the world is not constructed with them in mind. In many respects, our research seeks to re-invoke his original vision of how cultural and physical difference ought to be approached to, in the context of the bilingualism, and the cultural-historical distance between Roma and non-Roma.

Theoretical background

Still today, Roma children constitute the majority population in special schools, and special classes, because of their lack of knowledge in the official language of the country, and/or the sociocultural mismatch between their home and school environments, which itself reveals — in the eyes of school authorities — a defect in communication. Each country has established special commissions that test Romani children’s knowledge, but the testing materials are nearly always only in the official language of the country, and often they are culturally biased. There are seldom tests or interviews in the mother tongue of the children as well, and rarely are Romani individuals members of these commissions examining and testing children. The issue of minority children being overrepresented in special schools it is not new. Harry and Klingner (2006) reported that in the USA the children are placed in special schools based on their English language test results. The important factors the educators and the school psychologist describe are the time of arrival of the child to USA, his involvement in bilingual program, what kind of support he receives at home or at school.

According to Cummins’s (1984) theory there is a difference between cognitive academic language proficiency and basic interpersonal communicative skills. The teachers and the psychologist observe if the child is still learning the formal academic language, or the child’s difficulties are caused by other factors. Harry and Klingers (2006) maintain that it is “notoriously difficult to differentiate between normal second language acquisition and learning disabilities <...>. This distinction is particularly problematic among the children who do not seem strong in either their native language or English” (p. 117). According to the authors it is easier to identify the students with learning disabilities when they are in a bilingual program. Due to the bilingual program the teachers and school psychologist easily can identify if the children’s problems are due to the confusion of learning a new language or it is due to some psychological problems. Looking at some of the ECHR cases involving Romani children in special schools, there was simply the presumption of disability when Romani children who were not proficient in the language of school, and whose knowledge of Romani was not perceived to constitute authentic linguistic knowledge, insofar as Romani itself was not regarded as a language, but rather as some kind of jargon, secret code, pidgin or ‘ethnolect’.

But in the districts where Romani children attend school, it is common practice to diagnose bilingual children as learning disabled, when their proficiency in their second language, the language of the school, is not as developed as that of their mother tongue, i.e. Romani, which is not — for the purpose of schooling — considered to be a ‘real’ language (see *Horvath & Kiss v. Hungary*, 2011, a European Court of Human Rights case, for a full description of this process.).

Recently Kyuchukov, de Villiers and Tabori (2017) in a publication about the necessity of testing Roma children in their mother tongue, argue that the assessment of the children’s knowledge in their mother tongue is needed to avoid the miss placement of the children in special schools. If the children know different grammatical categories such as tense and aspect of the verb system, possessiveness, wh-questions, passive verbs in their mother tongue, but do not know them in the official language of the country, that must be interpreted as that the children are normally developing. However, the parents are an important factor in the process of mother tongue/home language learning. In some cases where there are Spanish-speaking parents encouraging their children to speak their home language, their children show developmental delays in both Spanish and English. However, in the study of Haitian Creole, researchers found out that when parents think that English is more important for their children than Creole, their home language suffers (Harry and Klingers, 2006). Samko (2017) reports a similar phenomenon with Romani-Slovak mothers who do not value the knowledge or use of Slovak, which tends to inhibit the development of their children’s proficiency in the language of the school.

Many years ago, when the first author was working at the Bulgarian Ministry of Education as an expert of Romani language, he heard a somewhat different argument from Roma parents who were more supportive of their children’s learning of English (the first foreign language in Bulgaria that time — some 20 years ago) instead of learning Romani as a mother tongue. Their argument was that their children know Romani language well enough, and that this knowledge is not useful in making a career. Harry and Klinger (2006, pp. 122—123) report that the schools in which the bilingual issues are understood better, children’s language needs, and the influence of their limited proficiency on learning and behavior, are approached in a constructive, culturally sensitive manner.

According to Winzer and Mazurek (1998, p. 94), “the educational system does not serve all students equally well; school systems nationwide continue to afford negative differential treatment to youth and their families from culturally and linguistically diverse backgrounds”. Different studies in USA showed that, mirroring the situation for Romani children, “language minority children are often placed in special educational classes because of their limited English proficiency, not as a result of being disabled <...>. The schools often make a direct link between a child’s English assimilation and the child’s economic and social mobility. Students who spoke a language other than English were frequently viewed as handicapped” (Winzer and Mazurek, 1998, p. 95). The authors’ further analyses show that limited English proficiency children make up an unusually high proportion of special education classes. In the past the children from migrant and minority groups were overrepresented in USA special schools, classified as mentally retarded. Today the number of linguistic minority students placed in disabilities programs is still growing disproportionately (Morgan et al., 2015). Many factors contribute to the

overrepresentation of culturally and linguistically diverse students in special classes and one of them is the discriminatory assessment practices which exist in the American schools (Winzer and Mazurek, 1998).

When the same situation was documented in the Czech Republic in 2014, the High Commissioner for Human Rights of the Council of Europe recommended that special schools be closed down, and to introduce inclusive education for Roma children in regular schools (Report of discrimination, 2014). To date, though, little has changed, except special schools are now called vocational schools. The Open Society Institute (2007) estimates that in Bulgaria, 51% of the children in special schools are Roma, and in Serbia 32% of the Roma children are in special schools for children with intellectual difficulties (OSI Report, 2010). However, it is obvious that in most of the cases the children have deficits in the official language and at the same time there is no testing of the children in their mother tongue.

Method

Participants. Roma first-graders enrolled in special schools in Bulgaria, Czech Republic and Slovakia were tested in Romani (as their mother tongue) and in the official language of the country at the end of the school year. All children are provided with literacy instruction in the respective official languages of the schools, but the children also received lessons and after-school activities in Romani with trained Romani language mediators, who had the task of helping the children translate from Bulgarian, Czech, or Slovak to Romani and the other way around.

The number of the children examined is the following:

- 26 children from Bulgaria (Sliven, Vratsa and Blagoevgrad);
- 48 children from Czech Republic (Prague, Brno, Kladno and Ostrava);
- 37 children from Slovak Republic (Spishska Nova Ves, Zhiar nad Hronom, Rozhnava, Koshice, Yarovnitse).

All children included in the study are with Roma origin, speakers of different varieties of Romani language.

Technique. The children were tested in Romani and in the official language of the country with comprehension and production test of 9 grammatical categories. The test is not standardized for Romani and for the official languages of the countries where Roma children live. The content of the test is as it is shown on the following picture (Fig. 1) and the question which would be asked from the children would be: *The boy is painting the chair. Show me where it is that?*

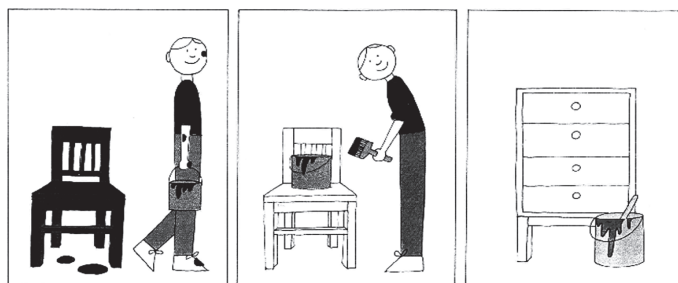


Fig. 1. Sample test task

Hypothesis:

H1: Roma children do not have defect, but they have language deficiency in the official language.

H2: Their language ability is organized differently because they have Romani as a mother tongue and they are bilinguals by birth.

The research questions which this study aims to answer are:

— Is it possible that the children are mis-placed in the Special schools because they do not know the official language of the country?

— Do the children understand the tests equally good in BOTH Romani and in the official language of the countries?

Results

The Roma children from three countries in generally show better results in the official language of the country and lower results in Romani. This shows the effect of the Roma school mediators. It is obvious that after one-year work with the children, they improved their knowledge in the official language and the differences between the test performance in both languages — Romani and the official language of the country are statistically significant $F(1.128) = 5.4988; p = 0.02057$. The results are shown in Fig. 2.

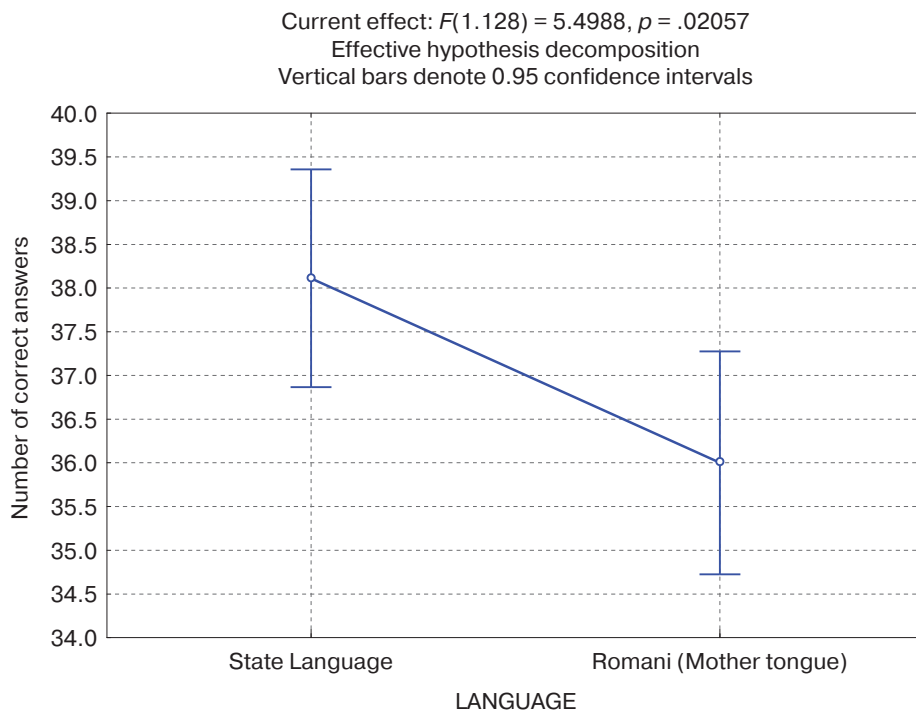


Fig. 2. The performance of the Test by language

Comparing the answers of the children by country it is clear that the Roma children from Bulgaria have highest results, followed by Czech Roma children and Slovak Roma children. The differences are statistically significant $F(2.128) = 5.5089; p = 0.00507$. This is shown in the next Fig. 3.

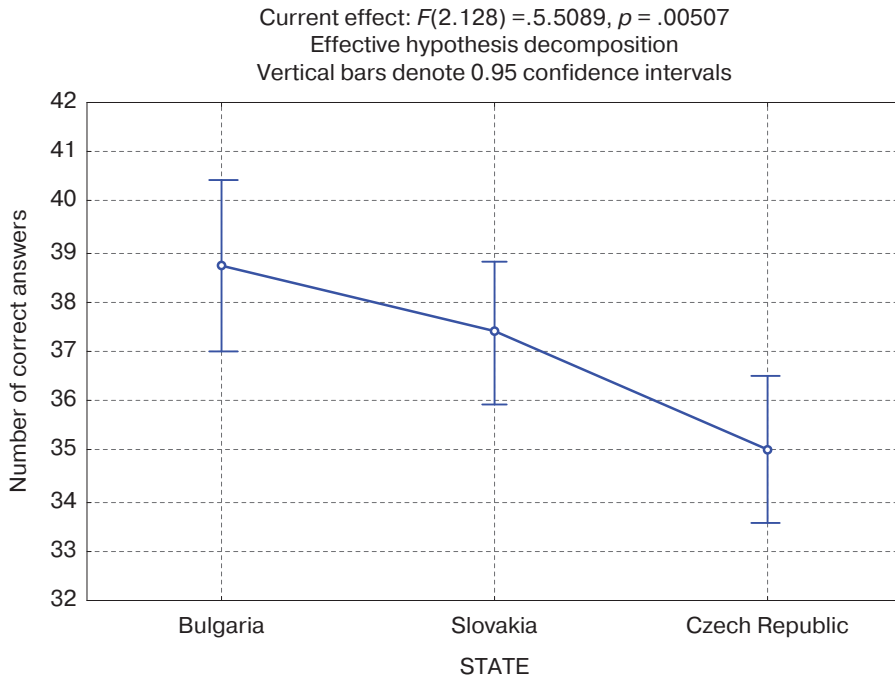


Fig. 3. Performance of the language Test by states

There is a high correlation between the two factors “number of correct answers” and “answers in Romani and in state languages”. The correlation is statistically significant $F(2, 128) = 6.1637; p = 0.00278$. The percentage of correct answers in the official languages of the countries is higher than in Romani and the differences are highest in the group of Roma children from Czech Republic. This is shown in the next Figure 4.

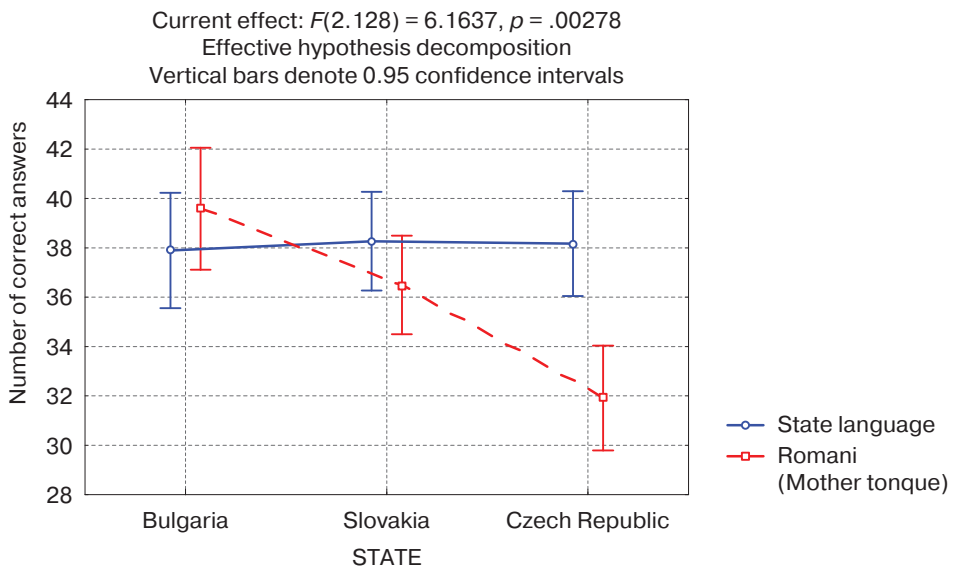


Fig. 4. Correlation between factors “number of correct answers” and “answers in Romani and in state language”

Discussion

In Bulgaria, Czech Republic and in Slovakia the bilingualism of the children is treated as a problem and not as an advance for the child. It is very much possible that the Roma children from the special schools at the beginning of the school year did not know and did not understand anything from the official language of the country. This could be one of the reasons for their misplacement in special schools. The presence of a Roma school mediators helps to improve the knowledge of the children in both languages, but in order to get results similar to those of American bilingual children there is a need of introducing bilingual programs in special schools, where the Romani language and culture will be part of the curriculum. Then we can expect different level of knowledge of the children and different attitude towards their bilingualism.

The Results of Czech Roma children in Romani are very low, because the Roma community in Czech Republic almost lost the Romani due to the mass murder of Roma during WWII. The Roma children in Czech Republic speak an ethnolect of Czech language — that includes elements of Romani and non-standard forms of Czech — and not the same Czech spoken by the majority population; this is the reason why the children do not to understand the language of the psychologist who is administrating the tests. So, it is clear that the children are placed in special schools for reasons other than mental retardation or learning disability. As Winzer and Mazurek (1998) stated language minority children are often placed in special educational classes because of their limited language proficiency, we think this is the case with Roma children. The “science” of defectology reduces in practice to only a socio-political strategy to perpetuate Roma social exclusion, and to disadvantage and stigmatize Roma children in schools.

Conclusions

Although this study is limited, it does show some important tendencies still existing in the educational systems of East and Central European countries. Roma children are diagnosed with learning disabilities or mental retardation, sometimes also with emotional disturbance, but in most cases these children do not have any defect or disability; they have only a knowledge and performance deficit in the official language of the country — due to the fact that they have been brought up in Romani language environments. Thanks to the fact that there was testing also in Romani the children could show the knowledge in their mother tongue which is a strong evidence that they have limited language proficiency in the official language and not mental retardation. These deficits in the knowledge can be overcome with compensatory programs or with the help of bilingual teachers/school mediators, speakers of the mother tongue of the children. The knowledge of the bilingual children is differently organized in comparison with monolingual children. One of the languages always takes a dominant role, and usually the bilingual speakers are better in that language. Usually this is the mother tongue and the second language/the official language of the country is learned later. The presence of an adult who belongs to the community helps the both language to develop equally. A properly Vygotskian framework, through which teachers might better understand the assets and perspectives that Roma children bring to school would be a better pedagogical approach than the

framework currently in use, in which the Roma children's knowledge of Romani language and their cultural heritage are considered liabilities.

It is obvious that the educational systems in East European countries for Roma children should be changed. The way of testing which is practiced now in some East European countries is totally wrong — before entering first grade the children are tested with psychological tests in the official language of the country. If a Roma child did not attend a kindergarten and did not learn the official language of the country before to start school, testing him/her with psychological test in the official language (which the child does not know) is not taken as a language deficit issue but as a psychological problem and this is why so many children are sent to schools for children with mental disabilities. In these countries still the lack of knowledge in the official language by minority children is considered as a mental retardation and this is totally wrong. The research here showed that the Roma/bilingual children need a different methodology, different approach to language education. This was proven by the fact that when many Roma children from Slovakia and Czech Republic immigrated to England and were placed in mainstream classes, from students with mental disabilities in Slovakia and Czech Republic, they turned to be just normal students in English schools.

REFERENCES

- Cummins, J. (1984). *Disabling minority students: Power, programs and pedagogy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Gindis, B. (1999). Vygotsky's vision: Reshaping the practice of special education for the 21st century. *Remedial and Special Education*, 20(6), 333–340.
- Grigorenko, E. L. (1998). Russian “defectology”: Anticipating Perestroika in the field. *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 193–207.
- Harry, B. & Klingers, J. (2006). Why are so many Minority students in Special Education? *Understanding Race & disability in school*. NY: Teachers Colleague Press.
- Horváth and Kiss v. Hungary*, Application no. 11146/11, Council of Europe: European Court of Human Rights, 29 January 2013, available at: <http://www.refworld.org/cases,ECHR,511cf1982.html> (accessed 4 December 2017).
- Justin, E. (1944). Lebensschicksale artfremd erzogener Zigeunerkinder und ihrer Nachkommen [The Life History of Alien-raised Gypsy Children and Their Descendants]. *Veröffentlichungen aus dem Gebiete des Volksgesundheitsdienstes. Schriftenreihe aus dem Arbeitsgebiet der Abteilung Volksgesundheit des Reichsministeriums des Innern*. LVII Band — 4 Heft. Berlin.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kyuchukov, H., de Villiers, J., & Tabori, A. (2017). Why Roma children need language assessment in Romani. *Psychology of language and communication*, 21 (1), doi: 10.1515/plc-2017-0011
- Kyuchukov, H. & Weiß, J. (2017). Educational research regarding Sinti children in Nazi Germany and its consequences in contemporary Europe. In H. Kyuchukov & W. New (Eds.), *Languages of resistance: Ian Hancock's contribution to Romani Studies* (pp. 326–342). Munich: Lincom.
- Morgan, P.L., Farkas, G., Hillemeier, M.M., Mattison, R., Maczuga, S., Li, H., & Cook, M. (2015). Minorities are disproportionately underrepresented in special education: Longitudinal evidence across five disability conditions. *Educational Researcher*, 44(5), 278–292. doi: 10.3102/0013189x15591157

- Open Society Institute (2007). *EU monitoring and advocacy program: Equal access to quality education for Roma. Vol. 1. Bulgaria, Hungary, Romania, Serbia.* Budapest: Open Society Institute.
- OSI Report (2010). *Roma children in "Special Education" in Serbia: overrepresentation, underachievement and impact on life.* NY: OSI.
- Samko, M. (2017). Linguistic ideologies of Roma mothers and languages of their children. In H. Kyuchukov & W. New (Eds.), *Languages of resistance: Ian Hancock's contribution to Romani Studies* (pp. 354—362). Munich: Lincom.
- Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky*, Volume 2: The fundamentals of defectology. Edited by R. Rieber and A. Carton. NY: Springer Science and Business.
- Winzer, M. & Mazurek, K. (1998). *Special education in multicultural context.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

© Kyuchukov H., New W., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Article history:

Received 19 June 2018

Revised 10 July 2018

Accepted 16 July 2018

For citation:

Kyuchukov, H., New, W. (2018). Mother Tongue of Roma Children from Special Schools. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 323—333. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-323-333

Bio Notes:

Hristo Kyuchukov — Ph.D. in Education, Dr. Sc. Of Education and Linguistics, Professor of General Linguistics, University of Silesia in Katowice (Katowice, Poland). E-mail: hkyuchukov@gmail.com

William S. New — Ph.D. in Education and Psychology, Professor and Chair, Department of Education and Youth Studies at Beloit College (Beloit, USA). E-mail: newb@beloit.edu

РОДНОЙ ЯЗЫК ЦЫГАНСКИХ ДЕТЕЙ ИЗ СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛ

Х. Кючуков¹, В. Нью²

¹ Университет Силезии в Катовице
Польша, 40-007, Катовице, Банкова ул., 12

² Колледж Белойта
США, 53511, Белойт, Колледж стрит, 700

В статье представлены результаты исследования, свидетельствующие о том, что цыганские дети, помещенные в специальные школы для «неполноценных» детей в посткоммунистических странах, страдают не от неспособности к обучению или умственной отсталости, а от тенденции таких школ ошибочно классифицировать учащихся из числа меньшинств на основе их знания официального языка, на котором ведется преподавание в школе. Исследова-

ние проводилось с цыганскими детьми из Болгарии, Чехии и Словакии. Результаты свидетельствуют о том, что цыганские дети, обучающиеся с использованием соответствующих двуязычных методов, могут достичь хорошего уровня владения как цыганским, так и официальным школьным языком.

В исследовании приняло участие 111 цыганских детей — учеников первых классов из Болгарии, Чехии и Словакии. Диагностика проводилась с использованием теста на знание языка, переведенного на национальные языки стран, и на диалекты цыганского языка, на которых говорят дети в соответствующих странах. Тестирование проводилось в школе, с каждым ребенком отдельно (сначала на цыганском диалекте, а через неделю — на официальном языке). Результаты показывают, что все дети лучше выполняют тест на соответствующих официальных языках, чем на цыганском. При этом цыганские дети в Болгарии показывают лучшие результаты на обоих языках, дети из Словакии лучше знают словацкий язык, но также достаточно хорошо знают цыганский, а дети из Чехии показывают хорошие результаты на чешском языке, но очень низкие результаты на цыганском.

Исследование показывает, что следует изменить систему отбора детей из числа меньшинств в специальные школы в изученных странах. В Чехии и в Словакии до сих пор дети цыган тестируются только на официальном языке, на их родном языке тестирование не предусмотрено, так как знания детей на их родном языке не считаются важным.

Ключевые слова: цыгане, билингвизм, дефектология, языковое образование

История статьи:

Поступила в редакцию: 19 июня 2018

Принята к печати: 16 июля 2018

Для цитирования:

Кючуков Х., Нью В. Родной язык цыганских детей из специальных школ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 323—333. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-323-333

Сведения об авторах:

Кючуков Христо — доктор педагогических наук, Ph.D., профессор Университета Силезии в Катовице (Катовице, Польша). E-mail: hkyuchukov@gmail.com

Нью Вилльям — Ph.D., профессор, профессор и глава департамента образования и исследований молодежи Колледжа Белойта (Белойт, США). E-mail: newb@beloit.edu



DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-334-349

УДК 378:159.9

ИННОВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

И.Б. Авакян¹, Г.А. Виноградова²

¹ Военно-воздушная академия им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина
Российская Федерация, 446007, Сызрань, ул. Маршала Жукова, 1

² Тольяттинский государственный университет
Российская Федерация, 445020, Самарская область, Тольятти, ул. Белорусская, 14

В связи с происходящими в современной системе образования изменениями возрастает потребность в разработке и использовании инновационных технологий преподавателями вузов, которые, однако, не всегда готовы к подобным нововведениям. Главная цель исследования, представленного в статье — выявление взаимосвязи между уровнем инновационной готовности преподавателей вузов и особенностями социально-психологического климата педагогических коллективов высших учебных заведений (который рассматривается как один из возможных факторов инновационной готовности).

В исследовании приняли участие педагогические коллективы девяти высших учебных заведений России. Общее количество составило 2 036 преподавателей со стажем педагогической работы от 5 до 40 лет (1 252 женщины, 784 мужчины). Для диагностики использовался комплекс методик: экспресс-методика «Оценка социально-психологического климата в коллективе» (А.Ю. Шалыто, О.С. Михалюк), опросник инновационной готовности персонала (В.В. Пантелеева, Т.П. Кнышева), методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса. Математико-статистические методы обработки полученных данных включали одновыборочный критерий λ -Колмогорова—Смирнова, непараметрический коэффициент ранговой корреляции r_s —Спирмена, метод линейной регрессии.

В результате выявлено наличие благоприятного социально-психологического климата, средний уровень инновационной готовности и достаточно высокий уровень мотивации к успеху в большинстве изученных педагогических коллективах вузов. Установлена положительная корреляция инновационной готовности и социально-психологического климата педагогических коллективов вузов, которая подтверждена результатами линейного регрессионного анализа (чем выше уровень социально-психологического климата, тем выше уровень инновационной готовности).

Полученные результаты могут быть положены в основу целенаправленной работы по психолого-педагогическому сопровождению инновационной деятельности преподавателей в условиях поддержания благоприятного социально-психологического климата в коллективе.

Ключевые слова: инновационная готовность, инновации, социально-психологический климат, высшее учебное заведение (вуз), педагогический коллектив

Введение

В современной системе высшего образования наблюдаются качественные изменения в содержании, методах и формах обучения, что характеризуется необходимостью разработки и использования различных инновационных технологий. Для этого возникает необходимость перехода от традиционной системы организации учебного процесса к развивающей, основанной на принципе сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательного процесса, реализации творческого подхода.

Важно признать, что в такой педагогической деятельности возникают определенные сложности, которые определяют большую психологическую перестройку преподавателя: отказ от стереотипа профессионального мышления, преодоление «барьера творчества», осознание недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить, повышение уровня профессиональных притязаний, потребности в новизне, в риске, преодолении рутины.

В контексте этих соображений актуализируется проблема инновационной готовности преподавателей высших учебных заведений и социально-психологического климата педагогических коллективов вузов. В свою очередь, инновационная готовность рассматривается как сложное психическое состояние, включающее в себя понимание целей инновационной деятельности, высокую мотивацию, оценку и уверенность в результативности инновационной деятельности.

Исследованием проблемы развития инновационной готовности педагогов занимались многие ученые: А.В. Хуторской, К. Ангеловски, К.А. Алибаев, А.Ф. Балакирев, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, М.В. Кларин, О.Г. Хомерики и др.

В своих исследованиях А.В. Хуторской (Хуторской, 2005) анализирует препятствующие нововведениям факторы и одной из проблем в системе образования считает феномен сопротивления. В зависимости от отношения педагогов к нововведениям, он выделяет два типа людей: консерваторы — это зрелые, твердые люди, которые не стремятся к собственным достижениям. Инноваторы же — коммуникабельные, активные, независимые люди с высокой способностью к социальной адаптации, не доверяют авторитетам. Они отличаются гибкостью, мобильностью, активностью.

Такой же позиции придерживается Н.Ю. Бардина (Бардина, 2015), которая выделяет в инновационной деятельности преподавателя такие препятствующие факторы, как педагогический консерватизм, отсутствие методических разработок.

Миронова И.В. (Миронова, 2016) рассматривает инновационный потенциал педагога как системную характеристику его способностей в процессе разработке, внедрения и распространения инноваций. В исследованиях А.А. Атласовой, Ф.Д. Товарищевой (Атласова, Товарищева, 2016) выявляются мотивационный, когнитивный, личностный, деятельностный компоненты готовности к инновационной деятельности. Исследуя проблему инновационной педагогической деятельности Е.М. Крюкова (Крюкова, 2015) определяет мотивационный, когнитивный, волевой, рефлексивно-оценочный, личностный компоненты психологической готовности педагогов к инновационной деятельности, что способствует созданию собственных инновационных проектов.

В исследованиях И.Б. Авакян инновационная готовность рассматривается как сложное психическое состояние, включающее в себя понимание целей инновационной деятельности, высокую мотивацию, оценку и уверенность в результативности инновационной деятельности. Определяя структуру инновационной готовности, автор выделяет мотивационный (стремление к саморазвитию, самореализации, самоактуализации), информационный (готовность использовать новейшие информационные технологии в образовательном процессе), оценочный (готовность рефлексировать собственное сознание и деятельность) компоненты этой готовности (Авакян, 2017).

Анализ исследований Л.С. Подымовой (Подымова, 2015) приводит к пониманию того, что инновационность преподавателя высшей школы предполагает отказ от стереотипного стремления «быть как все» в реализации инновационных технологий в образовательном процессе. При этом важной психологической составляющей в инновационной деятельности выступает готовность к риску в ситуации неопределенности, инновационный потенциал преподавателя, что предполагает желание и возможности развивать свои интересы и представления.

Владимиров А.И. (Владимиров, 2012) рассматривает инновационную деятельность преподавателя вуза как показатель качества образования, личности, в результате которой создаются современные образовательные технологии, что повышает профессиональный уровень профессорско-преподавательского состава.

Латуха О.А. и Пушкарев Ю.В. (Латуха, Пушкарев, 2012) понимают «инновационную деятельность вуза» как деятельность по созданию инноваций, как фактор воспроизводства инновационных кадров. Куликова О.В. и Гулей И.А. (Куликова, Гулей, 2014) рассматривают необходимость проведения преобразований в научно-образовательной сфере вузов, направленные на создание инновационных программ, технологий.

Нехвядович Э.А. и Косинов Е.П. (Нехвядовичи др., 2015) изучают субъективные (мотивационная, когнитивно-деятельностная готовность) и объективные факторы (введение ФГОС, широчайшее использование в образовательной деятельности вузов новейших информационных технологий и мультимедийной техники) в процессе внедрения новшеств в высшей школе. Фильченкова И.Ф. (Фильченкова, 2017) предлагает рассматривать инновационную деятельность преподавателя вуза через проектирование новых образовательных продуктов (учебно-методический комплекс, курсы повышения квалификации, ассоциация педагогов региона, научные статьи).

Прищепа Т.А. (Прищепа, 2014) выделяет важные психологические составляющие в процессе инновационной деятельности: субъективная значимость, активность, самостоятельность, целенаправленность. В своих исследованиях инновационных преобразований И.В. Толстоухова, Т.А. Фугелова (Толстоухов, Фугелов, 2015) рассматривают мотивацию в педагогической деятельности, в основе которой лежат потребности, интересы, склонности, ценностные ориентации.

Анализ исследований И.Ф. Фильченковой и Н.В. Самсоновой (Фильченкова, Самсонова, 2016) позволяет отметить факторы, влияющие на инновационную деятельность: субъективные (инновационный потенциал преподавателей), объективные (инновационная образовательная среда вуза). В исследовании Л.В. Да-

нилова (Данилов, 2014) рассматриваются такие субъективные показатели готовности профессорско-преподавательского состава к инновационной деятельности, как стремление повысить социальный статус, стремление улучшить материальное положение, готовность к участию в проектной деятельности, потребность в новизне, в самовыражении.

Бичева И.Б. и Китов А.Г. (Бичева, Китов, 2014) исследуя проблему готовности преподавателей к инновационным преобразованиям, указывают на зависимость качества образования от готовности к инновациям. Аналогично А.М. Боташевой и С.М. Каракотовой (Боташева, Каракотова, 2015) определяются такие показатели творческого развития преподавателя высшей школы, как готовность к риску, критичность и свобода суждений, импульсивность, индивидуальный стиль деятельности.

В своих исследованиях А.А. Волков, И.Н. Назаров и О.В. Чурсинова (Волков, Назаров, Чурсинова, 2015) выявляют три уровня готовности педагогов к инновациям. При этом, высокий уровень готовности характеризуется отсутствием препятствующих барьеров к инновациям, средний уровень — наличием препятствующего барьера (отсутствие материальных стимулов), низкий уровень готовности определяется «убежденностью учить по-старому».

Теоретический анализ исследований М.Г. Журкина и Е.В. Борисовой (Журкин, Борисова, 2015) позволили определить такие критерии профессиональной самореализации преподавателя вуза, как степень принятия профессиональных ценностей, рефлексию собственных профессиональных качеств, психологический комфорт в коллективе, потребность в профессиональном самосовершенствовании, инновационный подход к профессиональной деятельности.

Анализируя результаты исследования А.В. Меликян и Б.В. Железова (Меликян, Железов, 2013), можно отметить, что основная идея концепции *EDI* заключается в привлечении к инновационной деятельности как руководителей, так и рядовых сотрудников, что дает возможность реализовать творческий потенциал в процессе разработки инновационных идей. При этом руководителям необходимо создание инновационного климата и механизмов материального и морального поощрения инновационной деятельности сотрудников.

В свою очередь, И.А. Бусоедов (Бусоедов и др., 2016), исследуя проблему социально-психологического климата, рассматривает такие свойства личности как общительность, ответственность, соблюдение этикета, порядочность, вежливость, дисциплинированность, которые положительно влияют на формирование социально-психологической обстановки. По его мнению, социально-психологический климат — это внутренний личностный настрой, который отражает уровень взаимопонимания в группе людей, условия и индивидуальные механизмы их деятельности.

Среди зарубежных исследований важно выделить позицию Рико Эммриха (Emmrich, 2010) относительно проблемы внедрения инноваций, психологического аспекта инновационных преобразований. Автор рассматривает мотивы, ожидания в процессе реализации новшеств. При этом, как отмечает ученый, процесс создания и внедрения различных инноваций чаще всего рассматривается в контексте технического аспекта проблемы, хотя важную роль играет психологи-

ческая готовность субъектов образовательного процесса, что характеризует их чувства, страхи, желания.

Катрин Фусснагель (Fussangel, 2008) обращается к вопросу о роли сотрудничества педагогов в рамках профессиональных сообществ. При этом, как считает автор, профессиональное развитие преподавателя высшей школы более значимо и эффективно в условиях педагогической поддержки. Особенно важно сотрудничество в творческом поиске, в процессе создания нового и креативного. Вместе с тем, возможность сотрудничества зависит во многом от самого педагога, от его психологической готовности просить совета и поддержки у коллег, поскольку здесь возникает вопрос доверия к коллегам. По мнению К. Фусснагель, высокий уровень готовности педагогов к инновациям проявляется в условиях поддержки профессионального сообщества, когда преобладает атмосфера сплоченности.

К интересному выводу в своих научных исследованиях приходит Юдит Шелленбах-Целль (Schellenbach-Zell, 2009) относительно инновационной деятельности образовательного учреждения, в частности мотивационной готовности к инновациям. Автор рассматривает потребность в автономии, потребность в компетенции, потребность в социальной вовлеченности, которые выступают в качестве базовых психологических потребностей в инновационной педагогической деятельности.

Титус Бюргиссер (Bürgisser, 2005), рассматривая понятие «климат учебного заведения», связывает его с развитием учебного заведения. При этом, автор считает, что климат, который неразрывно связан с качеством образования, в педагогическом коллективе создает руководитель. Исследуя проблему самореализации и инноваций в системе образования, В. Эдельштайн (Edelstein, 2002) определяет, что образовательные реформы направлены на улучшение качества обучения. При этом, по мнению автора, очень важна роль преподавателя в организации качественного обучения и его психологическом сопровождении.

Таким образом, теоретический анализ различных исследований показывает, что успешное внедрение инноваций в педагогическую практику высшего учебного заведения осуществляется при наличии благоприятного социально-психологического климата, который понимается как интегральная и динамическая характеристика социально-психологических аспектов жизни педагогического коллектива. Виноградова Г.А. (Виноградова, 2010) предложила стандартизированную характеристику социально-психологического климата педагогического коллектива, предполагающую следующие уровни: благоприятный, противоречивый, неблагоприятный (попустительский и конфликтный). Благоприятный социально-психологический климат характеризуется атмосферой сотрудничества, взаимопомощи, активности, энергичности, желанием организовать совместную деятельность.

На основе сказанного возникает необходимость проведения дальнейших исследований по проблеме соотношения инновационной готовности преподавателей и социально-психологического климата педагогических коллективов высших учебных заведений.

Цель исследования — выявление взаимосвязи инновационной готовности преподавателей и социально-психологического климата.

Гипотеза исследования — существует положительная взаимосвязь между показателями инновационной готовности преподавателей и уровнем социально-психологического климата педагогических коллективов.

Процедура и методы исследования

Участники. Исследование осуществлялось с 2014 по 2017 гг. на базе 9-ти высших учебных заведений России: Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (СФ БашГУ), Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации (институт) (УВАУ ГА), Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ), Сызранского филиала Самарского государственного технического университета (СамГТУ), Сызранского филиала Самарского государственного экономического университета (СГЭУ), Вольского военного института материального обеспечения филиала Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева (ВВИМО), филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушной академии им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (ВУНЦ ВВС «ВВА» г. Сызрань), Ульяновского государственного университета (УлГУ), Самарского национального исследовательского университета им. С.П. Королева (СГАУ им. С.П. Королева). Общее количество участников исследования составило 2036 человек. Количество женщин — 1 252 человек, мужчин — 784. Возраст от 25 до 35 лет — 410 человек, от 36 до 45 — 663 человека, от 46 до 55 — 591 человек, от 56 до 65 — 372 человек. Образование — высшее. Педагогический стаж 5—10 лет у 386 преподавателей, от 11 до 20 лет — 672, от 21 до 30 лет — 601, от 31 до 40 лет — 377.

Следует отметить, положительное отношение педагогических коллективов высших учебных заведений к исследованию, что характеризовалось созданием доброжелательной обстановки, желанием откровенно отвечать на вопросы анкет.

Методики. Для диагностики были использованы следующие методики.

1. Экспресс-методика «*Оценка социально-психологического климата в коллективе*» А.Ю. Шалыто—О.С. Михалюк (Виноградова, 2010). Данная методика позволила выявить эмоциональный, поведенческий и когнитивный компоненты отношений в педагогическом коллективе. При этом эмоциональный компонент оценивается по критерию привлекательности («нравится — не нравится»), поведенческий компонент оценивается по критерию «желание работать в данном коллективе и общаться с его членами», когнитивный компонент оценивается по критерию «знание — незнание особенностей данного педагогического коллектива». Средние оценки для каждого компонента располагаются в интервале от -1 до $+1$. Согласно методике применяется трехчленная оценка: от -1 до $-0,33$; от $-0,33$ до $+0,33$; от $+0,33$ до $+1$.

2. *Опросник инновационной готовности персонала* (Пантелеева, Кнышева, 2016). Данная методика включает такие компоненты инновационной готовности как эмоциональная готовность (от 34 до 70 баллов), мотивационная готовность

(33 до 70 баллов), когнитивная готовность (22 до 70 баллов), личностная (инструментальная) готовность (22 до 70 баллов), организационная готовность (23 до 70 баллов). Сумма оценок по шкалам (компонентам инновационной готовности) составляет общий балл и переводится в стены. Низкий уровень инновационной готовности определяется на уровне (1—4 стенов), средний уровень — (4—7 стенов), высокий уровень инновационной готовности оценивается на уровне (8—9 стенов).

Статистическая обработка. Результаты обследования испытуемых заносились в базу данных Excel 2007. Обсчет производился с помощью программы SPSS Statistics 17.0. Данные на нормальность распределения проверялись с использованием одновыборочного критерия λ -Колмогорова—Смирнова. Для изучения взаимосвязи составляющих инновационной готовности и социально-психологического климата педагогических коллективов вузов применялся непараметрический коэффициент ранговой корреляции r_s —Спирмена. Для выявления линейных связей между показателями инновационной готовности и социально-психологическим климатом педагогических коллективов различных вузов применялся метод линейной регрессии.

Результаты и их обсуждение

Рассмотрим результаты диагностики особенностей социально-психологического климата педагогических коллективов вузов с помощью А.Ю. Шалыто и О.С. Михалюк.

Согласно средним значениям, полученным по экспресс-методике «Оценка социально-психологического климата в коллективе» (табл. 1) компоненты социально-психологического климата исследуемых педагогических коллективов определены в диапазоне от +0,33 до 1 балла, что характеризует социально-психологический климат как благоприятный с разной степенью выраженности.

Таблица 1

Результаты диагностики компонентов социально-психологического климата педагогических коллективов вузов
[Components of the socio-psychological climate of pedagogical collectives]

Вузы	Компоненты социально-психологического климата					
	Эмоциональный компонент		Поведенческий компонент		Когнитивный компонент	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета	0,86	0,05	0,66	0,05	0,90	0,07
Ульяновское высшее авиационное училище гражданской авиации (институт)	0,83	0,07	0,60	0,07	0,76	0,09
Уральский государственный педагогический университет	0,93	0,04	0,86	0,06	0,90	0,07
Сызранский филиал СамГТУ	0,86	0,05	0,66	0,05	0,80	0,06
Сызранский филиал СамГЭУ	0,66	0,08	0,63	0,08	0,66	0,09
Вольский военный институт материального обеспечения (филиал)	0,93	0,04	0,70	0,06	0,83	0,06
ВУНЦ ВВС ВВА (филиал в г. Сызрани)	0,76	0,07	0,56	0,06	0,60	0,07
Ульяновский государственный университет	0,83	0,06	0,60	0,06	0,76	0,08
Самарский НИИ им. С.П. Королева (СГАУ)	0,80	0,07	0,63	0,06	0,80	0,07

Результаты исследования инновационной готовности (согласно методике В.В. Пантелеевой, Т.П. Кнышевой) находятся в диапазоне от среднего до высокого уровня (табл. 2). В педагогическом коллективе Уральского государственного педагогического университета отмечается высокий уровень инновационной готовности (8—10 стенов), что свидетельствует о наличии выраженного интереса к внедрению инновационных технологий в профессиональной педагогической деятельности, удовлетворенности собственным трудом, о преобладании внутренних мотивов к достижению успехов в инновационной деятельности.

На среднем уровне (4—7 стенов) инновационной готовности находятся педагогические коллективы Сызранского филиала Самарского государственного экономического университета, Сызранского филиала Самарского государственного технического университета, филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» (ВУНЦ ВВС «ВВА» г. Сызрань), Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, Вольского военного института материального обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева, Ульяновского государственного университета, Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации (институт), Самарского национального исследовательского университета им. академика С.П. Королева. Это свидетельствует о невысокой выраженности всех компонентов инновационной готовности в целом (эмоциональная готовность, мотивационная готовность, когнитивная готовность, личностная (инструментальная) готовность, организационная готовность).

Таблица 2

**Результаты диагностики уровня инновационной готовности педагогических коллективов вузов
[Level of innovative readiness of pedagogical collectives of higher educational institutions]**

Вузы	Уровень инновационной готовности			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	Стены	Уровень
Стерлитамакский филиал Башкирский государственный университет	231	27,3	6	Средний
Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации (институт)	241	32,1	6	Средний
Уральский государственный педагогический университет	285	36,7	9	Высокий
Сызранский филиал СамГТУ	219	15,5	5	Средний
Сызранский филиал СамГЭУ	210	13,3	4	Средний
Вольский военный институт материального обеспечения (филиал)	231	41,9	6	Средний
ВУНЦ ВВС ВВА (филиал в г. Сызрани)	219	28,7	6	Средний
Ульяновский государственный университет	234	42,0	6	Средний
Самарский НИИ им. С.П. Королева (СГАУ)	257	31,3	7	Средний

Результаты диагностики уровня мотивации к успеху в педагогических коллективах исследуемых вузов с помощью методики Элерса показывают (табл. 3), что в диапазоне «слишком высокий уровень мотивации к успеху» (более 21 балла) находится Вольский филиал ВА МТО и Уральский ГПУ. Это отражает высокую готовность к риску и низкую мотивацию к избеганию неудач. У преподавателей остальных исследованных вузов выявлен «умеренно высокий уровень мотивации к успеху (от 17 до 20 баллов), который свидетельствует о среднем уровне риска и мотивации к избеганию неудач.

Таблица 3

**Результаты диагностики уровня мотивации к успеху
в педагогических коллективах различных вузов
[Levels of motivation to success in pedagogical collectives of higher educational institutions]**

Вузы	Уровень мотивации к успеху	
	M	SD
Стерлитамакский филиал Башкирский государственный университет	20,5	4,4
Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации (институт) (УВАУ ГА)	19,3	3,3
Уральский государственный педагогический университет	25,2	3,08
Сызранский филиал СамГТУ	19,7	3,7
Сызранский филиал СамГЭУ	17,1	3,8
Вольский военный институт материального обеспечения (филиал)	21,3	2,1
ВУНЦ ВВС ВВА (филиал в г. Сызрани)	18,8	1,8
Ульяновский государственный университет	19,4	3,2
Самарский НИИ им. С.П. Королева (СГАУ)	19,5	3,03

Результаты корреляционного анализа показателей социально-психологического климата и компонентов инновационной готовности, а также мотивации к успеху (табл. 4) характеризуются коэффициентами корреляции. Они свидетельствуют о том, что все компоненты социально-психологического климата педагогических коллективов вузов положительно связаны со всеми компонентами инновационной готовности (в том числе и с общим уровнем мотивационной готовности) и мотивацией к успеху преподавателей, подтверждая, тем самым, авторскую гипотезу.

Таблица 4

**Коэффициенты корреляции компонентов социально-психологического климата,
инновационной готовности и мотивации к успеху
[Correlation coefficients between the components of the socio-psychological climate,
innovative readiness and motivation to success]**

Инновационная готовность и мотивация	Компоненты социально-психологического климата		
	Эмоциональный	Поведенческий	Когнитивный
Эмоциональная готовность	0,380**	0,320**	0,300**
Мотивационная готовность	0,149*	0,405**	0,327**
Когнитивная готовность	0,145*	0,346**	0,518***
Личностная (инструментальная) готовность	0,167*	0,313**	0,368**
Организационная готовность	0,206**	0,381**	0,368**
Общий уровень инновационной готовности	0,241**	0,386**	0,391**
Мотивация к успеху	0,174*	0,402**	0,409**

* — $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** — $p \leq 0,001$.

Для уточнения и дополнения результатов корреляционного анализа и выявления направленности связи между изучаемыми переменными был проведен линейный регрессионный анализ на основе уравнения регрессии: $y = 0,5759x - 8,1581$. В качестве независимой переменной выступает суммарный уровень социально-психологического климата (ось X), в качестве зависимой переменной —

общий уровень инновационной готовности (ось Y). Положительный коэффициент ($R^2 = 0,7087$ при $p \leq 0,01$) и графическое изображение регрессии (рисунок) свидетельствует о том, что можно говорить о наличии закономерности: чем выше уровень социально-психологического климата педагогического коллектива, тем выше уровень инновационной готовности преподавателей.

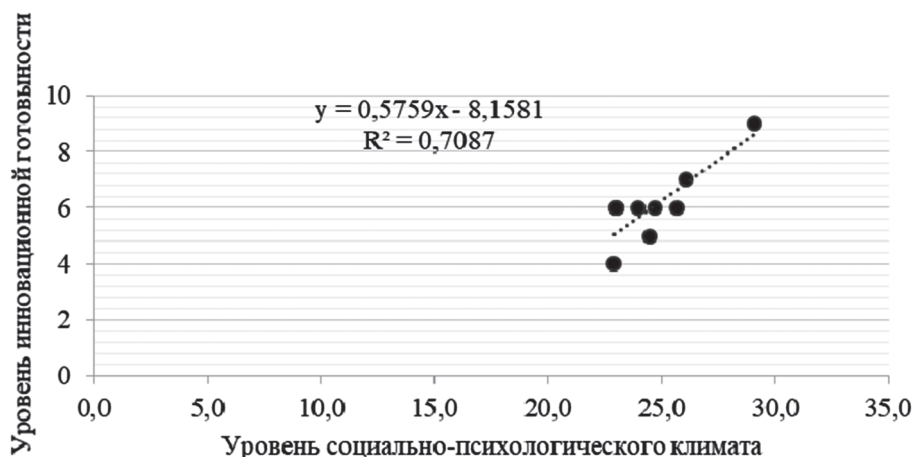


Рисунок. График линейной регрессии суммарного уровня социально-психологического климата и общего уровня инновационной готовности преподавателей
 [Figure. Graph of linear regression of socio-psychological climate and innovative readiness]

Заключение

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет рассматривать инновационную готовность как психологическую составляющую в инновационной педагогической деятельности преподавателя высшего учебного заведения, которая предполагает готовность к риску, высокую потребность в новизне, в самосовершенствовании, в риске, инновационную активность, мотивацию к успеху в профессиональной деятельности.

Безусловно, развитие инновационной готовности преподавателя вуза становится преобладающим и эффективным в условиях благоприятного социально-психологического климата, что обеспечивает, в свою очередь, качество образовательной деятельности. Атмосфера совместного творческого поиска, дух динамики, новаторства, психологическая совместимость, удовлетворенность работой, интеллектуальная среда, активное взаимодействие, сплоченность, стиль руководства способствуют преодолению возможных психологических барьеров («барьер творчества», «конформизм», «личностная тревожность», «ригидность мышления») в успешной инновационной деятельности.

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, во всех педагогических коллективах исследуемых высших учебных заведений выявлен благоприятный социально-психологический климат (эмоциональный, когнитивный, поведенческий компоненты обнаружены в пределах благоприятных значений) и средний уровень инновационной готовности. Данные корреляционного и регрессионного анализа подтверждают гипотезу о положительной вза-

имосвязи социально-психологического климата педагогических коллективов и показателей инновационной готовности преподавателей высших учебных заведений.

Результаты проведенного исследования имеют как научное, так и прикладное значение. Практическая значимость заключается в использовании результатов исследования при разработке программ внедрения инновационных технологий в образовательный процесс вуза.

Выполненное исследование, безусловно, не исчерпывает всех аспектов проблемы, но существенно дополняет разделы изучения психологии педагогической деятельности и открывает перспективы для дальнейших исследований данной проблемы в педагогической психологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Авакян И.Б.* Сравнительный анализ особенностей инновационной готовности педагогов и социально психологического климата педагогических коллектив колледжей // *Инновации в образовании.* 2017. № 1. С. 65–84.
- Атласова А.А., Товарищева Ф.Д.* Инновационная педагогическая деятельность как феномен современного образования // *Научно-методический электронный журнал «Концепт».* 2016. Т. 30. С. 119–124.
- Бардина Н.Ю.* Способы преодоления проблем в инновационной деятельности высшего учебного заведения // *Экономика и право.* 2015. № 5. С. 32–35.
- Бичева И.Б., Китов А.Г.* О готовности преподавателей к инновационным преобразованиям в учебно-профессиональной деятельности // *Науковедение.* 2014. № 6 (25). С. 1–12.
- Бусоедов И.А., Гребенюк Т.А., Семенова Н.К.* Социально-психологический климат организации // *Молодой ученый.* 2016. № 10. С. 634–636.
- Виноградова Г.А.* Климат в педагогическом коллективе и субъективное благополучие личности педагога: монография. Тольятти: ТГУ, 2010. 100 с.
- Владимиров А.И.* Об инновационной деятельности вуза. М.: ООО «Издательский дом Недра», 2012. 72 с.
- Волков А.А., Назаров И.Н., Чурсинова О.В.* Формирование психологической готовности педагога к инновационной деятельности // *Фундаментальные исследования.* 2015. № 2-23. С. 5223–5227.
- Данилов Д.Л.* Путевая модель разработки эмпирического инструментария субъективных показателей готовности преподавателей вуза к осуществлению инновационной деятельности // *Новые образовательные технологии в вузе: материалы XI Межд. науч.-метод. конф.* Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2014. С. 518–527.
- Журкин М.Г., Борисова Е.В.* Типология преподавателей вуза с позиций инновационной активности в профессиональной сфере // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.* 2015. № 3-2. С. 90–94.
- Крюкова Е.М.* Теоретические аспекты изучения психологической готовности педагогов к инновационной деятельности // *Педагогическое образование в России.* 2015. № 2. С. 44–47.
- Куликова О.В., Гулей И.А.* Особенности инновационной модели высшего образования // *Современные проблемы науки и образования.* 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16425> (дата обращения: 18.06.2018).

- Латуха О.А., Пушкарев Ю.В.* Инновационная деятельность современного вуза: тенденции развития // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. Т. 8. № 4. С. 44—50.
- Меликян А.В., Железов Б.В.* Инновационная деятельность международных сотрудников российского вуза (на примере НИУ ВШЭ) // Вестник международных организаций. 2013. № 1 (40). С. 274—286.
- Миронова И.В.* Научные подходы в изучении вопроса развития инновационного потенциала преподавателя вуза // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 1. С. 25—27.
- Нехвядович Э.А., Косинова Е.П., Парфенов Ю.А., Кирсанова А.Б., Коротенкова Р.Г., Гибова И.М.* Сравнительная оценка эффективности деятельности преподавателей вуза в России и зарубежных странах // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-21. С. 4760—4764.
- Пантелеева В.В., Кнышева Т.П.* Опросник инновационной готовности персонала // Акмеология. 2016. № 3. С. 81—86.
- Подымова Л.С.* Специфика инновационной восприимчивости преподавателя вуза // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2015. № 1(25). С. 46—49.
- Прищепина Т.А.* Особенности подготовки педагогов к инновационной деятельности // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2014. № 6 (147). С. 47—52.
- Толстоухова И.В., Фугелова Т.А.* К вопросу о специфике профессиональной деятельности преподавателя вуза в условиях инновационных преобразований // Фундаментальные исследования. 2015. № 2(11). С. 2483—2487.
- Фильченкова И.Ф.* Систематизация образовательных продуктов инновационной деятельности преподавателя вуза // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. № 3(43). С. 148—154. URL: <http://www.scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=48> (дата обращения: 20.12.2017).
- Фильченкова И.Ф., Самсонова Н.В.* Факторы инновационной активности преподавателей вуза // Вестник Балтийского университета им. Канта. Сер. Филология. Педагогика. Психология. 2016. № 2. С. 102—108.
- Хуторской А.В.* Типологии педагогических нововведений // Школьные технологии. 2005. № 5. С. 10—24.
- Bürgisser T.* “Schulklima” als Vision // Programm für das KOMPEZ Schulklima. Tagung Praxis-Forschungs-Verbund. Bern, 2005.
- Edelstein W.* Selbstwirksamkeit, Innovationen und Schulreform. Zur Diagnose der Situation // Jerusalem, Matthias [Hrsg.]; Hopf, Diether [Hrsg.]: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz 2002. S. 13—27.
- Emmrich R.* Motivstrukturen von Lehrerinnen und Lehrer in Innovations und Transferkontexten. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2010.
- Fussangel K.* Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Dissertation zur Erlangung des Grades des Doktors der Philosophie (Dr. phil.). Wuppertal, 2008.
- Schellenbach-Zell J.* Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.). Wuppertal: Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität, 2009.

© Авакян И.Б., Виноградова Г.А., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

История статьи:

Поступила в редакцию: 18 января 2018

Принята к печати: 16 июля 2018

Для цитирования:

Авакян И.Б., Виноградова Г.А. Инновационная готовность преподавателей и социально-психологический климат педагогических коллективов высших учебных заведений // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика.* 2018. Т. 15. № 3. С. 334–349. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-334-349

Сведения об авторах:

Авакян Инна Борисовна — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (Сызрань, Россия). E-mail: avakjaninna@rambler.ru

Виноградова Галина Александровна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии Тольяттинского государственного университета (Тольятти, Россия). E-mail: vinograd.psy@yandex.ru

TEACHERS' INNOVATIVE READINESS AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF PEDAGOGICAL COLLECTIVES OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Inna B. Avakyan¹, Galina A. Vinogradova²

¹ The military educational and scientific center of the Air Force “The Air Force Academy named after prof. N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin”

1, Marshala Zhukova str., Syzran, 446007, Russian Federation

² Tolyatti State University

14, Belorusskaya str., Tolyatti, 445020, Russian Federation

Abstract. In connection with the changes taking place in the modern education system, there is a growing need for the development and use of innovative technologies by university professors, who, however, are not always ready for such innovations. The main objective of the study presented in the article is to identify the relationship between the level of the innovative readiness of university teachers and the peculiarities of the socio-psychological climate of pedagogical collectives of higher educational institutions (which is considered as one of the possible factors of innovative readiness).

The study involved the pedagogical collectives of nine higher educational institutions of Russia. The total number was 2036 teachers with experience of pedagogical work from 5 to 40 years (1252 women, 784 men). The psychodiagnostic toolkit included various methods: the express methodology “Evaluation of the socio-psychological climate in the team” (A.Yu. Shalyto, O.S. Mikhalyuk), the Inventory of innovative staff readiness (V.V. Panteleeva, T.P. Knysheva), the diagnostics technique of the personality motivation for success by T. Ehlers. The mathematical and statistical methods of processing the obtained data included the one-sample Kolmogorov-Smirnov test, the Spearman rank correlation coefficient, the linear regression method.

The conducted research made it possible to identify the presence of a favorable socio-psychological climate, an average level of the innovative readiness and a sufficiently high level of motivation for success

in the majority of the pedagogical collectives of higher education institutions that are represented. A positive correlation between the innovative readiness and the socio-psychological climate of pedagogical collectives of the higher educational institutions has been established, which is confirmed by the results of the linear regression analysis (the higher the level of the socio-psychological climate, the higher the level of innovative readiness).

The results obtained can be used as a basis for purposeful work on the psychological and pedagogical support of the innovative activity of teachers in the conditions of maintaining a favorable social and psychological climate in the pedagogical collective.

Key words: innovative readiness, innovations, socio-psychological climate, higher education institution, pedagogical collective

REFERENCES

- Avakyan, I.B. (2017). Comparative analysis of the features of innovative readiness of teachers and the socially psychological climate of pedagogical colleges. *Innovations in Education*, (1), 65—84. (In Russ.).
- Atlasova, A.A., & Tovarishcheva F.D. (2016). Innovacionnaya pedagogicheskaya deyatel'nost' kak fenomen sovremennogo obrazovaniya. *Nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurnal "Koncept"*, (30), 119—124. (In Russ.).
- Bardina, N.Yu. (2015). Sposoby preodoleniya problem v innovacionnoj deyatel'nosti vysshego uchebnogo zavedeniya. *Ekonomika i pravo*, (5), 32—35. doi: 10.15350/2221-7347.2015.5 (In Russ.).
- Bicheva, I.B., & Kitov A.G. (2014). O gotovnosti prepodavatelej k innovacionnym preobrazovaniyam v uchebno-professional'noj deyatel'nosti. *Naukovedenie*, 6(25), 1—12. doi: 10.15862/45PVN614 (In Russ.).
- Busoedov, I.A., Grebenyuk T.A., & Semenova N.K. (2016). Social'no-psihologicheskij klimat organizacii. *Molodoj uchenyj*, (10), 634—636. (In Russ.).
- Bürgisser T. "Schulklima" als Vision. *Programm für das KOMPEZ Schulklima. Tagung Praxis-Forschungs-Verbund*. Bern, 2005.
- Danilov, D.L. (2014) Putevaya model' razrabotki ehmpiricheskogo instrumentariya sub"ektivnyh pokazatelej gotovnosti prepodavatelej vuza k osushchestvleniyu innovacionnoj deyatel'nosti. *Novye obrazovatel'nye tekhnologii v vuze: Conference Proseedings* (pp. 518—527). Ekaterinburg. (In Russ.).
- Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovationen und Schulreform. Zur Diagnose der Situation. In M. Jerusalem & D. Hopf (Eds.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim* (pp. 13—27). Beltz.
- Emmrich R. *Motivstrukturen von Lehrerinnen und Lehrer in Innovations und Transferkontexten*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. (in German).
- Fil'chenkova, I.F. (2017) Sistematizaciya obrazovatel'nyh produktov innovacionnoj deyatel'nosti prepodavatelya vuza. *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 3(43), 148—154. (In Russ.).
- Fil'chenkova, I.F., & Samsonova N.V. (2016). Faktory innovacionnoj aktivnosti prepodavatelej vuza. *Vestnik Baltijskogo universiteta im. Kanta. Ser. Filologiya. Pedagogika. Psihologiya*, (2), 102—108. doi: <http://dx.doi.org/10.26795/2307-1281-2017-3-4> (In Russ.).
- Hutorskoj, A.V. (2005). Tipologii pedagogicheskikh novovvedenij. *Shkol'nye tekhnologii*, (5), 10—24. (In Russ.).
- Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten: Thesis zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)*. Wuppertal: Am Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal. (In German).

- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften.* Dissertation zur Erlangung des Grades des Doktors der Philosophie (Dr. phil.). Wuppertal. (In German).
- Kryukova, E.M., Guley I.A. (2015). Theoretical aspects of the study of psychological preparedness of teachers to innovative activity. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (2), 44—47. (In Russ.).
- Kulikova, O.V. (2014). Osobennosti innovacionnoj modeli vysshego obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 6. Retrived from: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16425> doi: 10.21686/2500-3925-2014-6-99-100 (In Russ.).
- Latuha, O.A., & Pushkarev, Yu.V. (2012). Innovacionnaya deyatel'nost' sovremennogo vuza: tendencii razvitiya. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 8(4), 44—50. doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365> (In Russ.).
- Melikyan, A.V., & Zhelezov, B.V. (2013). Innovacionnaya deyatel'nost' mezhdunarodnyh sotrudnikov rossijskogo vuza. *Vestnik mezhdunarodnyh organizacij*, 1(40), 274—286. (In Russ.).
- Mironova, I.V. (2016). Nauchnye podhody v izuchenii voprosa razvitiya innovacionnogo potentsiala prepodavatelya vuza. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*, (1), 25—27. doi: 10.18454/IRJ.2016.45.084 (In Russ.).
- Nekhvyadovich, Eh.A., Kosinova, E.P., Parfenov, Yu.A., Kirsanova, A.B., Korotenkova, R.G., & Gibova, I.M. (2015). Sravnitel'naya ocenka ehffektivnosti deyatel'nosti prepodavatelej vuza v Rossii i zarubezhnyh stranah. *Fundamental'nye issledovaniya*, 2(21), 4760—4764. (In Russ.).
- Panteleeva, V.V., & Knysheva T.P. (2016). Inventory of innovative staff readiness. *Akmeologiya*, 3, 81—86. (In Russ.).
- Podymova, L.S. (2015). Specifika innovacionnoj vospriimchivosti prepodavatelya vuza. *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus*, 1(25), 46—49. (In Russ.).
- Prishchepa, T.A. (2014). Osobennosti podgotovki pedagogov k innovacionnoj deyatel'nosti. *Vestnik TGPU (TSPU Bulletin)*, 6(147), 47—52. (In Russ.).
- Tolstouhova, I.V., & Fugelova, T.A (2015). K voprosu o specifikе professional'noj deyatel'nosti prepodavatelya Vuza v usloviyah innovacionnyh preobrazovanij. *Fundamental'nye issledovaniya*, 2(11), 2483—2487. doi: 10.15862/173PVN515 (In Russ.).
- Vinogradova G.A. (2010). *Klimat v pedagogicheskom kollektive i sub“ektivnoe blagopoluchie lichnosti pedagoga.* Tolyatti: TSU Publ. (In Russ.).
- Vladimirov A.I. (2012). *Ob innovacionnoj deyatel'nosti vuza.* Moscow: Izdatel'skij dom Nedra. (In Russ.).
- Volkov A.A., Nazarov I.N., & Chursinova O.V. (2015). Formirovanie psihologicheskoy gotovnosti pedagoga k innovacionnoj deyatel'nosti. *Fundamental'nye issledovaniya*, 2(23), 5223—5227. (In Russ.).
- Zhurkin M.G., & Borisova E.V. (2015). Tipologiya prepodavatelej vuza s pozicij innovacionnoj aktivnosti v professional'noj sfere. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*, 3(2), 90—94. (In Russ.).

Article history:

Received 18 January 2018

Revised 4 July 2018

Accepted 16 July 2018

For citation:

Avakyan, I.B., & Vinogradova, G.A. (2018). Teachers' Innovative Readiness and Socio-Psychological Climate of Pedagogical Collectives of Higher Educational Institutions. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 334—349. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-334-349

Bio Notes:

Inna B. Avakyan — Ph.D. in Psychology, Senior Lecturer of Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, the military educational and scientific center of the Air Force “The Air Force Academy named after prof. N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin” (Syzran, Russia). E-mail: avakjaninna@rambler.ru

Galina A. Vinogradova — Doctor of Psychology, Professor, Professor of Theoretical and Applied Psychology Department, Tolyatti State University (Tolyatti, Russia). E-mail: vinograd.psy@yandex.ru



DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363

УДК 378.4

SOFT SKILLS В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОГО ОПЫТА

Л.К. Раицкая¹, Е.В. Тихонова²

¹ Московский государственный институт международных отношений (университет)

Министерства иностранных дел Российской Федерации
Российская Федерация, 119454, Москва, Вернадского пр., 76

² Российский университет дружбы народов

Российская Федерация, 117198, Москва, Миклухо-Маклая ул., 6

Изменение природы экономики и общества в условиях перехода к информационной стадии развития современной цивилизации привело к трансформации рынка труда и новым требованиям к рабочей силе, которые в дополнение к профессиональным компетенциям включают целый комплекс надпрофессиональных навыков, получивших название “soft skills”. Как следствие, в странах с рыночной экономикой активно проводятся образовательные реформы, предполагающие включение “soft skills” в качестве значимых ориентиров в программы подготовки бакалавров и магистров. Перед Россией, рыночная экономика которой развивается менее 30 лет, стоит задача разработки адекватной новым реалиям образовательной политики. Для понимания степени текущей интеграции “soft skills” в университетское образование в России, авторы провели исследование, нацеленное на выявление представлений о “soft skills” в академическом сообществе (студенческой и преподавательской среде). Эмпирическое исследование включало в себя теоретический и исследовательский этапы, предполагавшие соответственно анализ работ отечественных и зарубежных авторов в целях формирования предметного поля исследуемой проблематики и сопоставление существующих классификаций “soft skills” для конструирования их универсальной классификации, используемой далее для разработки анкет и проведения опроса, а также анкетирование 135 преподавателей и 312 студентов. Полученные результаты (универсальное определение и классификация “soft skills” выявленные представления российских студентов и преподавателей о “soft skills”, а также, по их мнению, наиболее эффективные академические дисциплины и методы обучения для развития “soft skills” у студентов) подтверждают гипотезу авторов о «точечных» включениях “soft skills” в учебные программы и почти полное отсутствие сложившихся практик их формирования, а также о необходимости проведения единой политики государства в данной области.

Ключевые слова: soft skills, университет, рынок труда, конкурентоспособность, мягкие навыки, гибкие навыки

Введение

Концепция “soft skills” за последние 20 лет стала неотъемлемой составляющей мирового рынка труда в самых разных областях экономики и общества. Во многих контекстах “soft skills” приравниваются или используются как полные синонимы таких понятий как “employability skills” (навыки для трудоустройства),

“people skills” (навыки общения с людьми), “non-professional skills” (непрофессиональные навыки), в Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) — “key skills” (основные навыки), а в последнее время — “skills for social progress” (навыки для социального развития), также эти навыки описываются в документах ОЭСР как «навыки XXI-го века»; в Международной организации здравоохранения — “life skills” (жизненные навыки). Разные подходы к трактовке рассматриваемого понятия и его классификациям вызваны контекстными подходами исследователей.

В течение последних 10 лет в различных странах мира принимаются международные и государственные программы, которые нацелены на внедрение “soft skills” в учебные планы университетов и других ступеней профессионального образования. Такие политические шаги отражают требования национальных рынков труда, которые в XXI-м веке претерпевают радикальные изменения под воздействием информационных процессов в экономике и обществе. Информационная среда с ее избыточностью информации, укороченным циклом создания и обновления знаний и информационных технологий привела к значительным пробелам в навыках и компетенциях выпускников университетов, которые все чаще сталкиваются с проблемами при трудоустройстве как несоответствующие требованиям рынка. Новая политика и соответствующие реформы высшего образования начали системно проводиться именно в странах с развитой рыночной экономикой, где развитие цифровизации и интернетализации шло с опережением и в первую очередь трансформировало рынок труда. Это стало следствием того, что на рынках труда развитых стран постоянно выявляется у кандидатов на вакансии нехватка навыков или недостаточное их развитие (Cinque, 2016).

В 2009 году в ОЭСР, объединяющей самые развитые страны мира, был подготовлен рабочий доклад «Навыки и компетенции XXI-го века для учащихся нового тысячелетия в странах ОЭСР» (Ananiadou, Claro, 2009). Страны-члены Европейского Союза приняли целый ряд документов, которые позволяют ввести унифицированную классификацию “soft skills” для Единого европейского экономического пространства. Европейские инициативы по развитию навыков включали “Rethinking Education” — консультирование стран-членов ЕС по инвестированию в развитие навыков для получения оптимальных социально-экономических результатов; в 2018 году были приняты 11 директив, предусматривающих внедрение до 2020 года новых методов обучения и преподавания для развития у студентов университетов ЕС “soft skills”, особенно связанных с цифровой и технологической деятельностью. Был введен Европаспорт навыков (Europass of skills) на 26 языках стран-членов ЕС, позволяющий работающим по найму официально верифицировать свои навыки, полученные, как в рамках формального образования, так и самостоятельно, для представления работодателям при устройстве на новую работу. Во всех странах Евросоюза и Единого европейского экономического пространства были открыты центры, обслуживающие программу европаспортов. Еще одним важным документом стала Общая европейская классификация квалификаций (The European Qualifications Framework). Для функционирования новой политики и ее институтов в 2017 году была разработана официально принятая классификация и пояснения к ней, получившая название

«Европейские навыки, компетенции, квалификации и виды занятий» (ESCO), включающая в себя 1384 навыка, востребованных рынком труда (ESCO Handbook, 2017).

Похожие тенденции в образовательной и кадровой политике имеют место в Северной Америке, Австралии, а также ряде развивающихся стран (например, в Китае, Малайзии). Многие крупные исследовательские центры в США изучали феномен “soft skills”, в том числе Институт будущего (Institute for the Future) подготовил совместно с Университетом Феникса в 2011 году на основе методологии форсайта прогноз по развитию востребованных навыков на рынке труда (IFTF, 2011).

В научном сообществе стран-членов ОЭСР последние 20 лет регулярно появляются исследования и монографии по проблематике “soft skills”. Многие исследования носят междисциплинарный характер (экономика, менеджмент, образование, психология, социология, философия), часть исследований посвящены отдельным профессиям и надпрофессиональным навыкам в той или иной области. Для наглядности, в международной базе Scopus по поисковому запросу “soft skills” (использование словосочетания в названиях и ключевых словах) в 1995 году было 25 проиндексированных публикаций, в 2000 г. — 50, в 2005 г. — 113, в 2010 г. — 255, в 2015 г. — 289, а последние годы (с учетом сроков индексации последний «полный» год по статистике на сегодня это 2017 год): 2016 г. — 406, 2017 г. — 418. Всего в Scopus проиндексировано таких 4116 публикаций. Множество подходов к пониманию, а, следовательно, определению понятия, разная таксономия классификаций делают концепцию “soft skills” и сопряженную проблематику актуальной и востребованной.

На фоне такого большого количества исследований, в том числе комплексных, посвященных “soft skills” в западных странах, в России публикации по рассматриваемой проблематике являются несистемными и преимущественно узкими по рассматриваемым аспектам (например, Петров, Махароблидзе, 2017; Короткая, Попова, 2016; Яркова, Черкасова, 2016). В Национальной электронной библиотеке (НЭБ) за все годы индексации по запросу «мягкие навыки» было найдено 49 работ, а по запросу «гибкие навыки» — 23 работы. Запрос “soft skills” включал источники на английском (более 330) и русском (около 210 работ) языках. Отбор по областям научным знаний не проводился в силу отсутствия интерфейса на сайте НЭБ.

Де факто в России “soft skills” все активнее внедряются в бизнес-образовании, тогда как на уровне отдельных университетов или образовательных программ в этом направлении предпринимаются только первые шаги. Российский рынок труда трактует “soft skills” как набор требований при приеме на работу исключительно в сегментах, где представлены международные корпорации, и где наблюдается высокий уровень применения цифровых технологий. Даже терминологически в России наряду с английским термином “soft skills” на латинице (Короткая, Попова, 2016; Петров, Махароблидзе, 2017) используется несколько параллельных русских синонимов. Чаще других встречаются «гибкие навыки» (Яркова, Черкасова, 2016) и «мягкие навыки» (Жадько, Безруких, 2011), что требует дальнейшей проработки и конкретизации исследователями.

Цель данной статьи заключается в представлении исследования, проведенного для того, чтобы выявить понимание, принятие и готовность развивать “soft skills” в российской академической среде, и, как следствие, определения масштабов внедрения концепции “soft skills” в учебные планы и программы бакалавриатов и магистратур.

В исследовании авторы решают следующие исследовательские вопросы:

- 1) какие навыки и на основе какой таксономии включены в понятие “soft skills”?
- 2) что понимают российские студенты и преподаватели под концепцией “soft skills”?
- 3) какие академические дисциплины наиболее эффективно развивают “soft skills”?
- 4) какие методы обучения способствуют развитию “soft skills”?

Процедура и методы исследования

Участники. В исследовании принимали участие:

— преподаватели шести университетов России (МГИМО, РУДН, ВШЭ, МГУ, МГЛУ и Самарского государственного университета) в количестве 135 человек, в том числе 48 мужчин (35,6%) и 87 женщин (64,4%). Все участники этой группы вели занятия: по социально-гуманитарным дисциплинам 96 человек (71,1%), в том числе по иностранным языкам — 44 человека (32,6%), по точным дисциплинам и естественным дисциплинам — 39 человек (28,9%);

— 312 студентов, в том числе 203 студента бакалавриата (65,1%) и 109 магистрантов (34,9%); 125 мужчин (40,1%) и 187 женщин (59,9%) в возрасте от 18 до 28 лет, из которых 297 человек (95,2%) входили в возрастную группу от 18 до 22 лет.

Участие в опросах было добровольным и анонимным. Перед проведением опроса участникам были разъяснены цели проводимого исследования, актуализированы представления о предмете исследования (soft skills), исходя из предлагаемой авторами классификации.

Материалы. I. Для решения первого исследовательского вопроса и выявления содержания «soft skills» и сопряженных с ним аналогичных или заменяющих его терминов и обобщения существующих классификаций авторы проанализировали наиболее значимые работы в проблемной области. Источники отбирались в два этапа, изложенные в процедуре исследования: для статей за период с 1999 по 2018 годы — по индексации в международных базах данных и ограничениям по предметной области, языку, типу источников, для докладов и документов международных организаций — по наличию в документах ОЭСР и ЕС определений и классификаций “soft skills” за период с 2013 по 2018 годы. Все отобранные источники относятся к временному промежутку с 1999 по 2018 годы.

II. Для ответа на 2–4 исследовательские вопросы были разработаны две анкеты (для студентов и преподавателей), состоящие из трех частей: 1) открытый вопрос о содержании понятия “soft skills”; 2) выбор из предлагаемых дисциплин, сгруппированных в кластеры, тех, которые, по мнению участников, наиболее эффективно формируют и развивают “soft skills”; 3) выбор из предлагаемых традиционных, активных и инновационных методов обучения тех, которые способствуют раскрытию потенциала студента и развитию “soft skills”.

Процедура. Отбор литературы и ее анализ проводились в два этапа с целью дать универсальное определение “soft skills” и их оптимальную классификацию, которые должны были лечь в основу проводимого анкетирования. *Этап I* включал первичный отбор источников по следующим критериям: для статей — оригинальные исследования; индексация в Scopus; цитирование — не менее 10; наличие в статье определения “soft skills” и их классификации. Были добавлены самые последние политические документы ЕС и ОЭСР, содержащие определение “soft skills” и их классификацию. *Этап II* предусматривал анализ литературы, параллельно проводимый каждым из двух авторов на основе разработанных авторами ограничений и критериев (образование в разных контекстах, обоснование авторами таксономии), а затем после совместного обсуждения источники включались в окончательный список для дальнейшего анализа.

Анкетирование участников исследования осуществлялось после предварительной беседы с участниками, во время которой авторы получали согласие на участие и давали разъяснения о целях и методах проводимого исследования. Отбор участников проводился в университетах-партнерах через существующую сеть рабочих контактов. После получения согласия опрос проводился через Google-формы и электронную почту.

Результаты и их обсуждение

Анализ литературы. Для целей настоящего исследования необходимо было конкретизировать содержание понятия “soft skills” и систематизировать существующие подходы к классификациям изучаемых навыков. Российские исследования в данный обзор не включены, так как до настоящего времени не было опубликовано практически ни одного крупного оригинального исследования, имеющего комплексный характер и вносящего существенный вклад в развитие представлений о “soft skills” и связанное с ними предметное поле.

На *этапе I* были отобраны в Scopus за период с 1999 по 2018 годы: 189 статей по запросу “soft skills” с ограничениями (область знания) «социальные науки», (тип публикации) «статья», (язык) «английский», (дополнительные ключевые слова в публикации) «образование». Затем были выявлены 119 публикаций, аффилиация авторов которых была в странах-членах ОЭСР. Были отобраны 3 документа ОЭСР и 6 документов ЕС, содержащие определения и классификации “soft skills” за последние 10 лет.

На *этапе II* анализ источников показал, что основной методологической проблемой определения и классификации “soft skills” следует считать множественность и междисциплинарность подходов, часто соединяемых исследователями в самых различных комбинациях. Как отмечали E.J. Cobb и многие другие, «основная проблема для исследователей “soft skills” связана с определением» (Cobb et al., 2015, с. 114). Ряд исследователей включают в понятие “soft skills” 1) отдельные навыки, качества и атрибуты личности (Cobb et al., 2015; Goleman, 2000); 2) навыки межличностного общения (Blackmore, 1999; Robles, 2012); 3) навыки, ориентированные на человеческие отношения, а также характеристики, составляю-

щие эмоциональный интеллект, способность личности осуществлять поведенческие и когнитивные задачи (Peterson, Van Fleet, 2004).

Классификации “soft skills” имеют различную таксономию. Компоненты определяются: 1) как группы или категории навыков (Blackmore, 1999; Goleman, 2000; Hurrell et al., 2012; Matteson et al., 2016); 2) как менее структурированные перечни отдельных навыков (Crosbie, 2005; Jain, 2009; Robles, 2012; Cobb et al., 2015; Nikitina, Furuoka, 2012).

Комплексное масштабное исследование с привлечением экспертов (как представителей работодателей, так и ученых, занимающихся исследованием квалификаций и навыков рабочей силы), проведенное в 2009 году в рамках программы ЕС «Непрерывное обучение Эразмус» (Lifelong Learning Erasmus), выделило три группы навыков, включающих 22 навыка: 1) личностные навыки; 2) социальные навыки; 3) методологические навыки (Cinque, 2016).

Все изученные классификации включали в себя навыки, связанные с коммуникацией, при этом они трактовались как «навыки коммуникации» (Robles, 2012; Nikitina, Furuoka, 2012; Grugulis, Vincent, 2009), как «коммуникативные навыки» (Jain, 2009), а некоторые авторы определяли их как «социальные навыки» (Hurrell et al., 2012), которые представляют собой сочетание навыков общения и навыков межличностного взаимодействия.

Многие исследователи включают в “soft skills” групповую работу (Robles, 2012; Jain, 2009; Crosbie, 2005; Nikitina, Furuoka, 2012; Grugulis, Vincent, 2009), или коллаборации. Crosbie R. (Crosbie, 2005), Nikitina L. и Furuoka F. (Nikitina, Furuoka, 2012) выделяют сотрудничество и/или групповую работу; I. Grugulis и S. Vincent (Grugulis, Vincent, 2009) включили в классификацию «работу в группе».

Когнитивные навыки, объединенные в разные группы, также вошли почти во все классификации как навыки для решения проблем (Jain, 2009; Grugulis, Vincent, 2009), когнитивные процессы и взаимодействие со знанием (Hurrell et al., 2012), критическое мышление и навыки решения проблем (Nikitina, Furuoka, 2012), сложные формы мышления, способность оценивать и использовать знания и информацию (Matteson et al., 2016).

В меньшей степени в классификациях, предлагаемых и отобранных в рамках данного исследования, представлены атрибуты личности и эмоциональный интеллект (Goleman, 2000; Matteson et al., 2016). Goleman D. (Goleman, 2000) указывает, что саморегуляция, мотивация, эмпатия и самосознание составляют базу для прочих “soft skills”.

В рамках данного исследования изученные классификации позволили авторам выделить три основные (превалирующие в литературе) категории “soft skills”: 1) *социально-коммуникативные навыки* (коммуникативные навыки, межличностные навыки, групповая работа, лидерство, социальный интеллект, ответственность, этика общения); 2) *когнитивные навыки* (критическое мышление, навыки решения проблем, новаторское (инновационное) мышление, управление интеллектуальными нагрузками, навыки самоучения, информационные навыки, тайм-менеджмент); 3) *атрибуты личности и составляющие эмоционального интеллекта* (эмоциональный интеллект, честность, оптимизм, гибкость, креативность, мотивация, эмпатия). Следует отметить, что, как в рамках каждой категории, так и

между категориями, отдельные навыки и качества пересекаются. Но наличие того или иного навыка значимо как отдельная позиция, входящая в требования, которые работодатели и кадровые агентства предъявляют к кандидатам, особенно выпускникам университетов.

Восприятие “soft skills” в российской академической среде. Как показали опросы, о “soft skills” слышали или имеют представление 81 преподаватель (60,0%) и 121 студент (38,8%). Еще незначительная часть представителей обеих групп (от 5 до 8 человек) оказались знакомы с исследуемым феноменом “soft skills” под другими названиями (человеческие навыки, навыки XXI-го века, навыки для работы и др.); 84 преподавателя (62,2%) и 127 студентов (40,7%) указали, что имеют то или иное представление о “soft skills”. Полученные в результате анкетирования определения “soft skills” можно разделить на четыре группы (проценты даны от базы, которую составили ответившие на данный вопрос 84 преподавателя и 127 студентов): первые три группы представляют релевантные трактовки, тогда как четвертая — нерелевантная. Характерным оказалось определение “soft skills” в качестве:

1) групп отдельных навыков или отдельных навыков или личностных атрибутов (навыки делового общения — 18 преподавателей (21,4%) и 31 студент (24,4%); социально значимые навыки — 11 преподавателей (13,1%) и 13 студентов (10,2%); личностные навыки, врожденные навыки, черты характера — 9 преподавателей (10,7%) и 9 студентов (7,1%); когнитивные и социальные навыки — 10 преподавателей (11,9%) и 12 студентов (9,4%); непрофессиональные навыки — 9 преподавателей (10,7%) и 2 студента (1,6%); адаптация и приспособляемость — 4 преподавателя (4,8%) и 3 студента (2,4%); умение произвести хорошее впечатление на людей — 0 преподавателей (0%) и 2 студента (1,6%); целеустремленность — 4 преподавателя (4,8%) и 10 студентов (7,9%); критическое мышление — 5 преподавателей (6,0%) и 3 студента (2,4%); способность к саморазвитию — 2 преподавателя (2,4%) и 9 студентов (7,1%); умение слушать — 2 преподавателя (2,4%) и 0 студентов (0%));

2) навыков, имеющих отношение к успешности карьеры или при первичному найму на работу (навыки, способствующие успешной карьере или профессиональной деятельности; навыки, важные для профессиональной деятельности; навыки, дополняющие профессиональные навыки) — 6 преподавателей (7,1%) и 34 студента (26,8%);

3) навыков, трактуемых исходя из различных базисных оснований таксономии (компетенции; мета-компетенции; профессиональные навыки; навыки, не связанные с образованием; активная жизненная позиция — не более трех ответов, имеющих сходную таксономию) — 1 преподаватель (1,2%) и 45 студентов (35,4%);

4) различных навыков, которые представляются нерелевантными. Такие определения дали 3 (2,2%) преподавателя и 11 (3,5%) студентов (например, «навыки, увеличивающие гибкость человека»; «нужные навыки» и др.).

Показатели осведомленности российских преподавателей и студентов о феномене “soft skills” подтверждают отсутствие системной ориентации университетского образования на развитие “soft skills” у студентов. Особую обеспокоен-

ность вызывает сравнительно большая доля преподавателей (около 40,0%), которые не имеют представлений о “soft skills”. Как показывает опыт других стран, в частности развивающихся стран (Nikitina, Furuoka, 2012), только государственная политика и реформы системы высшего профессионального образования способны привести к масштабному введению в учебные планы и учебные программы дисциплин необходимых компонентов для развития у студентов “soft skills”.

Вклад академических дисциплин в развитие “soft skills”. Во второй части анкет преподавателям и студентам были предложены перечни академических дисциплин или групп дисциплин, которые надо было оценить с точки зрения их эффективности для развития “soft skills”. В своих ранних исследованиях авторы выявили, что самыми эффективными дисциплинами, способствующими развитию “soft skills”, академическое сообщество считает иностранные языки, психологические дисциплины, менеджмент, социологию и дисциплины, изучающие коммуникацию, социологию. Кроме этого перечня в анкету были включены группы дисциплин (социально гуманитарные, физико-математические, естественнонаучные). Участникам было предложено выбрать эффективные дисциплины (без ограничений количества ответов).

Таблица 1

Эффективность академических дисциплин в развитии у студентов “soft skills” по результатам анкетирования, % положительных ответов ко всем участникам [Efficiency of academic disciplines in fostering the students’ soft skills based on replies to Questionnaires, %]

Академические дисциплины	Преподаватели	Студенты
Иностранные языки	81,5	74,0
Менеджмент	60,7	75,0
Психология	35,6	47,4
Теория коммуникации/ коммуникативистика/ межкультурная коммуникация	82,2	19,6
Философия	36,3	10,9
Литература	24,4	19,6
Социология	62,2	47,3
Социально-гуманитарные дисциплины	60,0	80,4
Физико-математические дисциплины	41,5	47,4
Естественнонаучные дисциплины	36,3	55,4

Сопоставление ответов преподавателей и студентов продемонстрировало, что обе группы участников исследования считают наиболее эффективными для развития “soft skills” иностранные языки, менеджмент и социально-гуманитарные дисциплины в целом (табл. 1). Преподаватели также указали в качестве эффективных связанные с обучением коммуникации и аналогичные дисциплины (только 19,6% студентов отметили эти дисциплины в анкетах) и социологию (47,3% студентов поддержали этот выбор).

Влияние методов обучения на развитие “soft skills”. В третьей части анкеты был предложен перечень популярных методов обучения (отбор на основе классификации методов обучения Т.И. Ильиной). Дополнительно в этой части анкеты был

задан вопрос — «Что имеет приоритетное значение для развития “soft skills” — содержание академических дисциплин или методы обучения?»

Ожидаемо, традиционные методы (лекции, семинары и практикумы) набрали наименьшее количество голосов (табл. 2). При этом лекции оценены преподавателями (11,9%) и студентами (4,8%) как наименее эффективные. Самыми эффективными методами единодушно признаны кейс-стади, групповые проекты и имитации. Сравнительно высокие оценки получили мультимедийные проекты. Студенты также выделили интернет-технологии в развитии навыков, что отражает более глубокую погруженность и разнообразие опыта молодого поколения в цифровой среде.

Таблица 2

**Эффективность методов обучения в формировании “soft skills”
у студентов по результатам анкетирования, % положительных ответов
[Efficiency of learning techniques in fostering the students’ soft skills based
on replies to Questionnaires, %]**

Методы обучения	Преподаватели	Студенты
Кейс-стади (анализ конкретных ситуаций)	88,1	84,0
Деловая игра	54,8	60,9
Индивидуальный проект	47,4	34,9
Групповой проект	85,2	88,9
Имитационная игра (симуляция)	87,4	70,8
Обучение с применением интернет-технологий	42,2	67,0
Мультимедийный проект	48,1	55,8
Тренинг	25,2	32,1
Лекция	11,9	4,8
Семинар	16,3	7,1
Практикум	17,8	9,0

Большинство преподавателей (90,4%) и студентов (70,8%) считают, что методы обучения в большей степени, чем содержание обучения, влияют на развитие “soft skills”. Полученные данные опроса не противоречат выводам, сделанным другими исследователями. Так, L. Nikitina и F. Furuoka (2012. С. 218) выявили, что студенты в малазийских университетах считают, что развитие “soft skills” зависит в большей степени от методов обучения, а самым эффективным инструментом студенты считают свою общественную и профессиональную деятельность. Содержание дисциплин, как и сами предметы, в меньшей степени способствуют развитию непрофессиональных навыков.

Основными ограничениями данного исследования следует считать: незначительный охват регионов России при проведении опроса, а также то, что исследование не позволило установить взаимосвязь направления подготовки студентов и преподаваемых преподавателями дисциплин и предпочтений, отдаваемых тем или иным предметам при анкетировании. Дополнительно в дальнейшем следует провести исследования по основным направлениям подготовки, чтобы определить специфику формирования “soft skills” в зависимости от будущих профессий, а также проанализировать тематику исследований по “soft skills”, проводимых российскими учеными.

Выводы

Самым универсальным можно считать определение “soft skills” как совокупность непрофессиональных навыков, качеств и атрибутов личности, востребованных на рынке труда для эффективной реализации профессиональных компетенций. На основе анализа литературы авторы статьи выявили самую распространенную таксономию, согласно которой, “soft skills” включают в себя: 1) социально-коммуникативные навыки; 2) когнитивные навыки; 3) атрибуты личности и составляющие эмоционального интеллекта.

Проведенное исследование позволяет также сделать следующие *выводы*.

Во-первых, российское высшее профессиональное образование в настоящее время не ориентируется на концепцию “soft skills” как основу требований рынка труда к выпускникам университетов. Существенная часть преподавателей и большая часть студентов не имеют представления об исследуемом явлении. Во-вторых, самыми эффективными дисциплинами для формирования “soft skills” часть академического сообщества считает социально-гуманитарные дисциплины, прежде всего иностранные языки и менеджмент. В-третьих, по мнению преподавателей и студентов, традиционные методы преподавания (лекции, семинары) менее эффективны в развитии навыков, тогда как активные и инновационные методы обучения (кейсы, имитации и проекты) отмечены в исследовании как оптимальные формы, в рамках которых эффективно развиваются “soft skills”. В-четвертых, в проведенном исследовании преподаватели и студенты российских университетов отдали предпочтение методам обучения как более эффективному инструменту развития “soft skills” в сопоставлении с содержанием обучения.

Таким образом, исследование косвенно подтвердило, что российское высшее профессиональное образование в настоящее время только стоит на пороге реформ, связанных с ориентацией обучения на развитие у бакалавров и магистров навыков, востребованных рынком труда в условиях экономики знаний. Такое запаздывание вызвано объективным развитием рыночной экономики в России с 1990-х годов, более медленным внедрением информационных технологий во все сферы общества и экономики и только начинающейся структурной перестройкой рынка труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Жадько Н.В., Безруких М.М.* Формирование «мягких» навыков в профессиональном обучении // Профессиональное образование. Столица. 2011. № 8. С. 14–15.
- Короткая М.В., Попова Е.Д.* Развитие soft skills у студента вуза через работу со школьниками // Высшая школа. 2016. № 12-1. С. 54–55.
- Петров А.Ю., Махароблидзе А.В.* Soft skills современного менеджера: командообразование и лидерские навыки. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2017. 188 с.
- Яркова Т.А., Черкасова И.И.* Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanities. 2016. Т. 2. № 4. С. 222–234.

- Ananiadou K., Claro M.* 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries // OECD Education Working Papers. 2009. No. 41. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/218525261154
- Blackmore P.* A categorization of approaches to occupational analysis // Journal of Vocational Education and Training. 1999. Vol. 51. Issue 1. P. 61—78.
- Cinque M.* ‘Lost in translation’. Soft skills development in European countries // Tuning Journal. 2016. Vol. 3. Issues 2. P. 389—427.
- Cobb E.J., Meixelsperger J., Seitz K.K.* Beyond the Classroom: Fostering Soft Skills in Professional LIS Organization // Journal of Library Administration. 2015. Vol. 55. Issue 2. P. 114—129.
- Crosbie R.* Learning the Soft Skills of Leadership // Industrial and Commercial Training. 2005. Vol. 37. Issue 1. P. 45—51.
- ESCO Handbook: European Skills, Competences, Qualifications and Occupations. EC Directorate E, 2017. 67 pp.
- IFTF (Institute for the Future). Future work skills 2020. IFTF, 2011. URL: http://www.iftf.org/system/files/deliverable/SR-1382A%20UPRI%20future%20work%20skills_sm.pdf (дата обращения: 12.05.2018).
- Hurrell S.A., Scholarios D., Thompson P.* More than a ‘Humpty Dumpty’ Term: Strengthening the Conceptualization of Soft Skills // Economic and Industrial Democracy. 2012. Vol. 34. Issue 1. P. 161—82.
- Goleman D.* Leadership that gets results // Harvard Business Review. 2000. Vol. 78. Issue 2. P. 78—90.
- Grugulis I., Vincent S.* Whose Skill Is It Anyway? // ‘Soft’ Skills and Polarisation. 2009. URL: <https://www.esrc.ac.uk/.../7d1ff315-a0e8-466b-8bc6-f326eb0fd179> (дата обращения: 30.06.2018).
- Jain V.* Importance of soft skills development in education: What are soft skills? // School of Educators blogpost. 22 February, 2009. URL: <http://schoolofeducators> (дата обращения: 10.06.2018).
- Matteson M.L., Anderson L., Boyden C.* Soft Skills: A Phase in Search of Meaning // Portal: Libraries and the Academy. 2016. Vol. 16. No. 1. P. 71—88.
- Nikitina L., Furuoka F.* Sharp focus on soft skills: a case study of Malaysian university students’ educational expectations // Educational Research for Policy and Practice. 2012. Vol. 11. P. 207—224.
- Peterson T.O., Van Fleet D.D.* The Ongoing Legacy of R. L. Katz: An Updated Typology of Management Skills // Management Decision. 2004. Vol. 42. Issue 10. P. 1298.
- Robles M.M.* Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today’s Workplace // Business and Professional Communication Quarterly. 2012. Vol. 75. Issue 4. P. 453—465.

© Раицкая Л.К., Тихонова Е.В., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

История статьи:

Поступила в редакцию: 1 июля 2018

Принята к печати: 16 июля 2018

Для цитирования:

Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 350—363. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363

Сведения об авторах:

Раицкая Лилия Климентовна — доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, доцент, советник ректора Московского государственного института международных отношений (университет) МИД России, профессор кафедры педагогики и психологии (Москва, Россия). E-mail: l.raitskaya@mail.ru

Тихонова Елена Викторовна — кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков факультета физико-математических и естественных наук Российского университета дружбы народов (Москва, Россия). E-mail: etihonova@gmail.com

PERCEPTIONS OF SOFT SKILLS BY RUSSIA'S UNIVERSITY LECTURERS AND STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE WORLD EXPERIENCE

Lilia K. Raitskaya¹, Elena V. Tikhonova²

¹ Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University)
76, Vernadskogo av., Moscow, 119454, Russian Federation

² Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)
6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation

Abstract. The changing nature of the economy and society at the information stage of the civilization development has led to a deep transformation of the labour market and new employability requirements. In addition to professional competencies, those cover a number of transversal skills that are termed as 'soft skills'. As a consequence, the market economy countries actively pursue educational reforms that align soft skills with university curricula for bachelor and master students. As its market economy has been developing only for about 30 years, Russia is to face a challenge of working out a similar educational policy. To grasp the understanding of soft skills infusion into Russia's university education, the authors conducted a study with a view to finding out the academic community's perceptions of soft skills. The research entailed a theoretical and empirical stages, with the first one covering an analysis of literature on soft skills via comparative methods in order to come to a uniform definition and prevailing classification of soft skills (as a basis for questionnaires), and the surveying stage with 135 lecturers and 312 students involved. The findings implicate the participants' perceptions of soft skills, most efficient academic disciplines and teaching/ learning techniques for fostering students' soft skills and confirm the hypothesis that in Russia there are random soft skills inclusions in curricula and few practices to nurture the skills that justify the need for developing a new governmental policy to cover the gap.

Key words: soft skills, university, labour market, competitiveness, transversal skills

REFERENCES

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*. No. 41. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/218525261154
- Blackmore, P. (1999). A categorization of approaches to occupational analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 51(1), 61–78.

- Cinque, M. (2016). 'Lost in translation'. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal*, 3 (2): 389—427.
- Cobb, E.J., Meixelsperger, J., & Seitz, K.K. (2015). Beyond the Classroom: Fostering Soft Skills In Professional LIS Organization. *Journal of Library Administration*, 55 (2), 114—129.
- Crosbie, R. Learning the Soft Skills of Leadership. *Industrial and Commercial Training*, 37(1), 45—51.
- ESCO Handbook: *European Skills, Competences, Qualifications and Occupations* (2017). EC Directorate E. 67 p.
- ITF (Institute for the Future). (2011). *Future work skills 2020*. URL: http://www.iftf.org/system/files/deliverable/SR-1382A%20UPRI%20future%20work%20skills_sm.pdf (Accessed: 12.05.2018).
- Hurrell, S.A., Scholarios, D., Thompson, P. (2012). More than a 'Humpty Dumpty' Term: Strengthening the Conceptualization of Soft Skills. *Economic and Industrial Democracy*, 34(1), 161—82.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78—90.
- Grugulis, I., & Vincent, S. (2009). Whose Skill Is It Anyway? 'Soft' Skills and Polarisation. URL: <https://www.esrc.ac.uk/.../7d1ff315-a0e8-466b-8bc6-f326eb0fd179> (Accessed: 30.06.2018).
- Jain, V. (2009). Importance of soft skills development in education: What are soft skills? *School of Educators blogpost*, 22 February 2009. URL: <http://schoolofeducators> (Accessed: 10.06.2018).
- Korotkaya, M.V., & Popova, E.D. (2016). Development of a university student's soft skills via work with schoolchildren. *Higher School*, 12(1), 54—55. (In Russ).
- Matteson, M.L., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). Soft Skills: A Phase in Search of Meaning. *Portal: Libraries and the Academy*, 16(1), 71—88.
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2012). Sharp focus on soft skills: a case study of Malaysian university students' educational expectations. *Educational Research for Policy and Practice*, 11, 207—224.
- Petrov, A.Yu., & Maharoblidze, A.V. (2017). *Soft skills of a modern manager: teamwork and leadership skills*. Ural Federal University Publishers, Ekaterinburg. 188 p. (In Russ).
- Peterson, T.O., & Van Fleet, D.D. (2004). The Ongoing Legacy of R.L. Katz: An Updated Typology of Management Skills. *Management Decision*, 42(10), 1298.
- Robles, M.M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business and Professional Communication Quarterly*, 75(4), 453—465.
- Yarkova, T.A., & Cherkasova, I.I. (2006). Enhancing students' soft skills under the professional standard of a teacher. *Herald of Tumen State University. Humanities*, 2(4), 222—234.
- Zhad'ko, N.V., Bezrukih, M.M. (2011). Fostering soft skills in professional training. *Professional Training. Capital City*, (8), 14—15. (In Russ).

Article history:

Received 1 July 2018

Revised 15 July 2018

Accepted 16 July 2018

For citation:

Raitskaya, L.K., Tikhonova, E.V. (2018). Perceptions of Soft Skills by Russia's University Lecturers and Students in the Context of the World Experience. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 350—363. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363

Bio Notes:

Lilia K. Raitskaya — Ph.D. in Economics and Pedagogy, Dr habil. Rector's Counselor at MGIMO University, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), Moscow, Russia. E-mail: l.raitskaya@mail.ru

Elena V. Tikhonova — Ph.D. in History, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Faculty of Physical, Mathematical and Natural Sciences. Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia. E-mail: etihonova@gmail.com



DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-364-367

УДК 159.99

ERASMUS+ INTERNATIONAL STAFF EXCHANGE WEEK IN VILNIUS

Olga V. Maslova

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)
6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation

МЕЖДУНАРОДНАЯ НЕДЕЛЯ ОБМЕНА ОПЫТОМ ПО ПРОГРАММЕ ERASMUS+

О.В. Маслова

Российский университет дружбы народов
Российская Федерация, 117198, Москва, Миклухо-Маклая ул., 6

Erasmus+ is a European Union (EU) program, aimed at supporting the cooperation in the field of education, vocational training, youth and sport for the period from 2014 to 2020. The name of the program comes from the name of the Dutch philosopher Erasmus of Rotterdam, a well-known opponent of dogmatism, who lived and worked in many countries in Europe to broaden his horizons and acquire new knowledge. Within the framework of Erasmus+ the following main areas are identified: Key Action 1: Learning Mobility of Individuals — new possibilities for mobility for students and teachers; Key Action 2: Cooperation for innovation and good practice — cooperation for the development of the capacity of universities and the exchange of best practices.

Erasmus+ Staff Exchange Week took place 2–6 July 2018 at Mykolas Romeris University (MRU) in Vilnius. There were university staff from 23 MRU partner institutions taking part in the Staff Exchange Week that represented Armenia, Azerbaijan, Canada, Greece, Italy, Japan, Hungary, Malaysia, Indonesia, Russia, Slovenia, Spain, Taiwan, Turkey and Uzbekistan (Fig. 1). For example, *Miyuki Arai*, Project Manager-International Mobility of Saint Mary's University (Canada); *Darja Rabzelj*, Head of International relations Office of University of Ljubljana (Slovenia); *Alberto Spadoni*, employee of Administrative and managerial Postgraduate education office University of Genoa (Italy); *Cristina Bibian Mateo*, librarian of University Barselona (Spain); *Pascale Srulovici*, Head of International Relations Office of Aix Marseille University (France); *Yusuke Miyashita*, employee of Office of the President of Kanagava University (Japan); *Rita Wan-Chin Li*,

coordinator for governmental scholarships of Office of International Cooperation of National Chengchi University (Taiwan). The RUDN University was represented by **Olga V. Maslova**, Ph.D., Associate Professor of the Department of Social and Differential Psychology. She emphasized the peculiarity of RUDN University as an internationally oriented University and noted the interest in scientific cooperation and holding joint psychological research.



Fig. 1. Participants of the Erasmus+ International Staff Exchange Week at MRU

The main objective of the International Staff Exchange Week was to widen and strengthen cooperation, exchange know-how, good experiences and practices in the areas of interest to the participants. The participants had the opportunity to get acquainted with the work of the MRU's International Office, Academic Affairs Centre, Research and Innovation Support Centre and the MRU Library. The participants also visited the MRU Faculties and institutes such as Faculty of Economics and Business, Faculty of Law, Faculty of Public Governance, Institute of Humanities (Fig. 2), Institute of Psychology, Institute of Communication, Institute of Educational Sciences and Social Work.

In the framework of the Exchange Week, the Director of the Institute of Psychology of the MRU Associate Professor **Antanas Valantinas** and Deputy Director of the Institute of Psychology of the MRU Professor **Rasa Pilkauskaitė Valickienė** met with Olga V. Maslova (Fig. 3). During the meeting they reviewed the research areas of the MRU Institute of Psychology and the RUDN Department of Social and Differential Psychology of University. The colleagues found the points of mutual interest, discussed the possible forms of scientific cooperation and partnerships in the field of psychological research, the issues of Mobility of students and teachers, and the possibility of signing a cooperation agreement at the level of faculties (institutions).



Fig. 2. The meeting with the Director of the Institute of Humanities of MRU, Associate Professor Liudmila Mockiene (the first right). Further: Associate Professor Oktay Sahbaz, Dumlupinar university (Turkey); Project Manager of International Mobility Miyuki Arai, Saint Mary University (Canada), coordinator for governmental scholarships Rita Wan-Chin Li, National Chengchi University (Taiwan), Associate Professor Olga Maslova, RUDN



Fig. 3. Director of the Institute of Psychology of the MRU Associate Professor Antanas Valantinas, Associate Professor-researcher of the Department of social and differential psychology RUDN Olga Maslova and Deputy Director of the Institute of Psychology of the MRU Professor Rasa Pilkauskaite Valickiene

The Staff Exchange Week took place during Lithuania's Centennial Year, marking 100 years since the Restoration of Lithuania's Independence. The participants of the Exchange Week had the opportunity to visit the unique Lithuanian Song Festival, dedicated to the centenary anniversary of the restoration and even take part in the Procession of the Song and dance celebration's participants from the Cathedral Square to Vingis Park. The Procession was one of the most colourful, joyful, vital events of the celebration. This was a real singing and dancing human river (Fig. 4). This year, the program was attended by over 40 000 participants. People from all over Lithuania gathered in Vilnius to share songs, dances and traditions of their region. It is a phenomenal event entered in the list of the masterpieces of the oral and intangible heritage of humanity by the UNESCO.



Fig. 4. Procession from the Cathedral Square to Vingis Park. In the photo there are residents of Prienai, where in 1900 the famous psychologist Bluma V. Zeigarnik was born

Erasmus+ International Staff Exchange Week at Mykolas Romeris University promoted widening and strengthening cooperation and partnerships, sharing experience. Saying goodbye, the participants spoke about the future joint projects in different spheres. Erasmus+ really opens up new horizons — geographical, cultural, professional, personal.

© Maslova O.V., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

For citation:

Maslova, O.V. Erasmus+ International Staff Exchange Week in Vilnius. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 364–367. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-364-367

Bio Note

Olga V. Maslova — Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Social and Differential Psychology Department, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia). E-mail: maslova_ov@rudn.university

Для цитирования:

Маслова О.В. Erasmus+ International Staff Exchange Week in Vilnius // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 364–367. doi: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-364-367

Сведения об авторе:

Маслова Ольга Васильевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии РУДН. E-mail: maslova_ov@rudn.university

ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЕЙ В НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ. СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА»

ПРИЕМ И ПОДГОТОВКА РУКОПИСЕЙ К ПЕЧАТИ

1. Автор представляет в редколлегию серии электронный вариант статьи и сведений об авторе, оформленные согласно приведенным ниже требованиям, по электронному адресу psyj@rudn.university.

2. После поступления статьи в редколлегию Главный редактор или ответственный секретарь серии оценивают соответствие содержания статьи научному уровню и профилю журнала, а также проверяют на наличие заимствований в системе «Антиплагиат». Если статья не соответствует научному уровню и профилю журнала и/или процент оригинальности при автоматической проверке составляет менее 80%, то статья возвращается автору.

3. Статьи, успешно прошедшие предварительную проверку (см. п.2) направляются на рецензирование специалистам, докторам или кандидатам наук, имеющим публикации по проблематике, близкой к теме статьи (не менее 2—3 публикаций за последние 3 года). Сроки рецензирования в каждом отдельном случае определяются в зависимости от занятости рецензента, с учетом создания условий для оперативной публикации статьи.

В рецензии освещаются следующие вопросы: 1) соответствие статьи профилю журнала; 2) соответствие содержания статьи названию; 3) актуальность, новизна, теоретическая и/или практическая значимость проблемы; 4) полнота и научная грамотность описания основных положений теоретического и/или эмпирического исследования; 5) структура, стиль, язык статьи; наглядность иллюстративного материала (при наличии); 5) недостатки статьи с указанием рекомендаций по их исправлению; дополнениям или сокращениям, которые должны быть внесены автором (при наличии); 6) заключение рецензента (статья рекомендуется к публикации; рекомендуется с учетом исправления указанных недостатков; не рекомендуется к публикации в данном журнале).

4. Если в рецензии содержатся рекомендации по исправлению и доработке статьи, ответственный секретарь серии направляет их автору с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументировано (частично или полностью) их опровергнуть. Доработанная (переработанная) автором статья повторно направляется на рецензирование. Наличие положительной рецензии не является достаточным основанием для публикации статьи. Окончательное решение о целесообразности публикации принимается редколлегией серии.

5. После принятия редколлегией серии решения о публикации статьи ответственный секретарь серии информирует автора о том, в содержание какого номера включена статья и указывает планируемые сроки публикации.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

Компьютерный набор: формат MS Word с расширением *.doc или *.docx; шрифт Times New Roman; кегль 12; межстрочный интервал 1,5; нумерация страниц внизу по центру; поля все 3,5 см; абзацный отступ 1 см.

Структура текста на русском языке:

– в левом верхнем углу УДК (определить с помощью сайта: <http://teacode.com/online/udc/>);

– название (полностью набрано заглавными буквами, форматирование по центру);

– инициалы и фамилия автора / авторов (строчные буквы, полужирный шрифт);

– место работы автора (для каждого автора: полное название вуза, организации и др.);

– рабочий адрес автора (последовательность: название улицы, номер дома, название населенного пункта, страна, почтовый индекс, курсив);

– аннотация содержания статьи (150—250 слов);

– список ключевых слов (5—10);

– текст статьи (рекомендуемый объем 15000—25000 знаков с пробелами); текст должен быть структурирован и иметь подзаголовки (например, для эмпирической статьи: *Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение/Выводы*); названия рубрик должны соответствовать содержанию статьи;

– таблицы и рисунки должны быть подписаны (все подписи и надписи должны быть продублированы на английском языке) и включены непосредственно в текст статьи; рисунки должны быть четкими, контрастными и только черно-белыми;

– при необходимости примечания или комментарии к тексту относятся в конец рукописи в раздел «**Примечания**». При этом в самом тексте номер примечания указывается цифрой в круглых скобках, например (1), (2) и т.д.;

– раздел «**Библиографический список**», в котором **по алфавиту** указываются выходные данные источников (обязательно указание **doi**, для тех источников, которые его имеют, наличие проверяется на сайте: <http://search.crossref.org/>), на которые есть ссылки в тексте статьи (сначала на русском, затем — на иностранных языках). В самом тексте в круглых скобках указываются фамилия автора и год издания, подробнее см.: http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References_guidelines_APA;

– сведения об авторе / авторах: ФИО (полностью), ученая степень, ученое звание, должность (+ полное название кафедры, вуза / организации), e-mail (будет опубликован).

После всех указанных материалов на русском языке помещаются:

– перевод на английский язык названия статьи;

– транслитерация фамилии, имени, отчества автора (авторов);

– официальный перевод наименования организации;

- транслитерация адреса организации;
- перевод на английский язык аннотации и ключевых слов;
- раздел “**References**”, в котором содержится список литературы в романском алфавите (транслитерация + перевод), оформленный по правилам Американской психологической ассоциации (APA): http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References_guidelines_APA. Порядок источников в этом списке может отличаться от «Библиографического списка», т.к. он составляется согласно английскому алфавиту. Обратите внимание, что оформление источников в этом списке (даже источников на иностранных языках) отличается от оформления в библиографическом списке (см.: http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References_guidelines_APA);
- перевод на английский язык сведений об авторах.

В случае публикации статьи на английском языке после списка литературы (“References”) помещается название; фамилия, имя, отчество автора (авторов); наименование и адрес организации; краткая аннотация; ключевые слова и сведения об авторах на русском языке. Если в списке есть источники на русском языке, то в разделе “References” они помещаются в романском алфавите (транслитерация + перевод).

Вопросы, связанные с требованиями к оформлению и сдаче рукописей, принимаются по адресу psyj@rudn.university.

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

36432

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН
**Серия «Психология
и педагогика»**

Количество
комплектов:

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на журнал

36432

(индекс издания)

ПВ	место	литер

ВЕСТНИК РУДН

Серия «Психология и педагогика»

Стои- мость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

--

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН

Серия _____

Количество комплектов:

--

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на журнал

--

(индекс издания)

ПВ	место	литер

ВЕСТНИК РУДН

Серия _____

Стоимость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)