

Российский государственный гуманитарный университет  
Russian State University for the Humanities



RSUH/RGGU BULLETIN  
№ 1 (11)

Academic Journal

Series:  
*Psychology. Pedagogics. Education*

Moscow  
2018

ВЕСТНИК РГГУ  
№ 1 (11)

Научный журнал

Серия  
«Психология. Педагогика. Образование»

Москва  
2018

## Редакционный совет серий «Вестника РГГУ»

Е.И. Пивовар, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (председатель)

Н.И. Архипова, д-р экон. н., проф. (РГГУ), А.Б. Безбородов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Е. Ван Поведская (Ун-т Сантьяго-де-Компостела, Испания), Х. Варгас (Ун-т Валле, Колумбия), А.Д. Воскресенский, д-р полит. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), Е. Вятр (Варшавский ун-т, Польша), Дж. ДеБарделебен (Карлтонский ун-т, Канада), В.А. Дыбо, акад. РАН, д-р филол. н. (РГГУ), В.И. Заботкина, д-р филол. н., проф. (РГГУ), В.В. Иванов, акад. РАН, д-р филол. н., проф. (РГГУ; Калифорнийский ун-т Лос-Анджелеса, США), Э. Камия (Ун-т Тачибана г. Киото, Япония), Ш. Карнер (Ин-т по изучению последствий войн им. Л. Больцмана, Австрия), С.М. Каштанов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), В. Кейдан (Урбинский ун-т им. Карло Бо, Италия), Ш. Кечкемети (Национальная школа хартий, Франция), И. Клюканов (Восточный Вашингтонский ун-т, США), В.П. Козлов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (РГГУ), М. Коул (Калифорнийский ун-т Сан-Диего, США), Е.Е. Кравцова, д-р психол. н., проф. (РГГУ), М. Крэмер (Гарвардский ун-т, США), А.П. Логунов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Д. Ломар (Ун-т Кёльна, Германия), Б. Луайер (Французский ин-т геополитики, Ун-т Париж-VIII, Франция), В.И. Молчанов, д-р филос. н., проф. (РГГУ), В.Н. Незамайкин, д-р экон. н., проф. (Финансовый ун-т при Правительстве РФ), П. Новак (Белостокский гос. ун-т, Польша), Ю.С. Пивоваров, акад. РАН, д-р полит. н., проф. (ИНИОН РАН), С. Рапич (Ун-т Вупперталя, Германия), М. Сасаки (Ун-т Чуо, Япония), И.С. Смирнов, канд. филол. н. (РГГУ), В.А. Тишков, акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИЭА РАН), Ж.Т. Тощенко, чл.-кор. РАН, д-р филос. н., проф. (РГГУ), Д. Фоглсонг (Ратгерский ун-т, США), И. Фолтс (Опольский политехнический ун-т, Польша), Т.И. Хорхордина, д-р ист. н., проф. (РГГУ), А.О. Чубарьян, акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), Т.А. Шаклеина, д-р полит. н., канд. ист. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), П.П. Шкаренков, д-р ист. н., проф. (РГГУ)

## Серия «Психология. Педагогика. Образование»

### Редакционная коллегия серии

Т.Д. Марцинковская, гл. ред., д-р психол. н., проф. (РГГУ), В.Т. Шабельников, зам. гл. ред., д-р психол. н., проф. (РГГУ), М.О. Резванцева, отв. секретарь, канд. психол. н., доц. (РГГУ), Т.М. Марютина, д-р психол. н., проф. (РГГУ), В.Р. Орестова, д-р психол. н. (РГГУ), Т.П. Скрипкина, д-р психол. н. (РГГУ), Т.Д. Шевеленкова, канд. психол. н. (РГГУ), М.К. Акимова, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Е.Э. Кригер, д-р психол. н. (РГГУ), А.Г. Асмолов, д-р психол. н., проф. (МГУ), В.Т. Кудрявцев, д-р психол. н., проф. (МГППУ), Т.В. Рябова, выпускающий ред., канд. психол. н., доц. (РГГУ), Л.А. Халилова, канд. филол. н., проф. (РГГУ), А.Г. Катаева, канд. ист. н., проф. (РГГУ), М. Коул (Калифорнийский ун-т, Сан-Диего, США), Д. Верч (Вашингтонский ун-т, Сент-Луис, США), П. Штайнер (Ун-т Пенсильвании, Филадельфия, США), А. Вино (Национальный центр научных исследований, Бордо, Франция), М. Денн (Ун-т им. Мишеля Монтеня, Бордо, Франция), Г. Тиханов (Ун-т королевы Марии, Лондон, Великобритания).

*Ответственный за выпуск:* Т.Д. Марцинковская, д-р психол. н., проф. (РГГУ)

## СОДЕРЖАНИЕ

От редактора .....	9
--------------------	---

### **Тематические сообщения**

---

<i>Н.С. Полева</i>	
Искусство в информационном поле подростков .....	11
<i>Е.Э. Кригер</i>	
Сопровождение профессионального самоопределения педагога в ситуациях неопределенности .....	27
<i>Г.П. Савиных</i>	
Функциональный подход в организации внутренней системы оценки качества образования .....	38
<i>Г.А. Мишина</i>	
Доречевой или дословесный? .....	55

### **Эмпирические исследования**

---

<i>Е.П. Белинская, С.Н. Илюхина</i>	
Особенности протекания конфликта в виртуальной коммуникации ....	65
<i>Е.А. Киселёва, В.Р. Орестова</i>	
Социально-психологический портрет родителей современных дошкольников .....	77
<i>М.К. Акимова, С.В. Персиянцева</i>	
Влияние субъективных оценок значимости проблемных ситуаций на механизмы социального взаимодействия .....	89

<i>М.М. Кончаловская, Н.И. Юрченко</i>	
Особенности идентичности студентов-лингвистов как представителей одного профессионального сообщества .....	99
<i>Г.А. Мишина, А.А. Баева</i>	
Новообразование кризиса новорожденности «пра-мы» как источник личностного развития .....	117
<i>В.А. Ясвин, Е.М. Моргачева</i>	
Анализ организационной культуры педагогического коллектива как инструмент стратегического управления образовательной организацией .....	127
<i>М.М. Мишина, Г.М. Мурсалыева</i>	
Сравнительный анализ значимых этнодифференцирующих признаков для подростков из разных культурных сред .....	140
<i>Е.А. Киселёва, О.В. Марковская</i>	
Социальные представления о ситуации гостеприимства в русской и немецкой культурах как компонент социокультурной идентичности .....	152

## CONTENT

From the editor .....	9
-----------------------	---

### **Thematic reports**

---

<i>N. Poleva</i>	
Art in the information field of teenagers .....	11
<i>E. Kriger</i>	
Supporting the teacher professional identification in situations of uncertainty .....	27
<i>G. Savinykh</i>	
Functional approach to the organization of the internal system of education quality assessment .....	38
<i>G. Mishina</i>	
Pre-verbal or pre-lingual? .....	55

### **Empirical research**

---

<i>E. Belinskaya, S. Ilukhina</i>	
Specific characteristics of conflicts in virtual communication .....	65
<i>E. Kiseleva, V. Orestova</i>	
Socio-psychological portrait of parents of modern preschoolers .....	77
<i>M. Akimova, S. Persiyantseva</i>	
The influence of subjective assessments of the significance of problem situations on the mechanisms of social interaction .....	89

<i>M. Konchalovskaya, N. Yurchenko</i>	
Features of the identity of linguistic students as representatives of the one professional community .....	99
<i>G. Mishina, A. Baeva</i>	
The neonatal crisis new formation “pra-we” as the source of personality development .....	117
<i>V. Yasvin, E. Morgacheva</i>	
Analysis of the organizational culture of the pedagogical collective as an instrument of strategic management of the educational organization .....	127
<i>M. Mishina, G. Mursaliyeva</i>	
Comparative analysis of significant ethno-differentiating features of the teenagers from different cultural environments .....	140
<i>E. Kiseleva, O. Markovskaya</i>	
Social concepts of the situation of hospitality in Russian and German cultures as a component of socio-cultural identity .....	152



## От редактора

Уважаемые коллеги! В первый номер 2018 года «Вестника РГГУ (Серия “Психология. Педагогика. Образование”)» как всегда вошли статьи, посвященные различным областям психологии и образования. Объединяет их не только актуальность проблематики, но и органичное сочетание разных подходов к изучению вопроса развития и самореализации человека в разных сферах жизнедеятельности и на разных этапах онтогенеза.

В тематических сообщениях представлены статьи, в которых анализируется развитие детей и молодых людей в поле культуры, в профессиональном сообществе и в образовании. Теоретическое обсуждение проблемы влияния профессии на становление личности и представлений молодых людей об окружающем мире было продолжено в эмпирических исследованиях, в том числе и в изучении идентичности, организационной культуры и решении проблемных ситуаций в реальном взаимодействии. Особое внимание уделено в публикуемых статьях специфике взаимодействия в реальном и виртуальном пространствах. Эти работы представляются особенно значимыми в силу все возрастающего влияния цифрового общества на развитие и социализацию людей всех возрастов. Не менее значимыми и интересными являются и работы, анализирующие специфику развития подрастающего поколения в различных этнических пространствах, в которых формируются разные, часто принципиально разные, ценности и мотивации.

## From the editor

Dear colleagues, in the first issue of the new, the first in 2018, Bulletin “Psychology. Pedagogics. Education” we present the articles on various areas of psychology and education. They are united not only by the relevance to the challenges of modern science, but also by the organic combination of different approaches to the study of the question of the development and self-realization of people in different spheres of life and at different stages of ontogeny.

The thematic reports contain articles analyzing the development of children and young people in the field of culture, in the professional community and in education. Theoretical discussion of the problem of the influence of the profession on the formation of the personality of young people and their image of the world was continued in empirical studies, including the study of identity, organizational culture and strategies of solving difficult situations in real interaction. Particular attention is paid to the specifics of interaction in real and virtual spaces. These works are especially important because of the growing influence of the digital society on the development and socialization of people of all ages. Not less important and interesting are and works, which analyze the specifics of development of the young generation in various ethnic spaces, which develop different, often fundamentally different values and motivation.

## Тематические сообщения

---

УДК 159.923

DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-11-26

### Искусство в информационном поле подростков

Наталья С. Полева

*Психологический институт Российской академии образования,  
Москва, Россия, npoleva@mail.ru*

*Аннотация.* Тенденция к персонализации, усиление роли личного выбора и личной активности выделяется как общность тенденций в изменениях процессов социализации и формирования идентичности и особенностей функционирования искусства в культуре эпохи транзитивности. Параметры взаимодействия с искусством задаются выбором самой личности, что определяет возможности влияния искусства на конструирование идентичности. Личностные параметры и характеристики являются главными детерминантами, определяющими выбор произведений искусства, разные уровни восприятия и влияния. Возможность влияния искусства на личность и ее развитие, формирование идентичности, формирование/изменение ценностей, идеалов, новых смыслов и т. д. связывается с «эталонным» процессом художественного восприятия – переживания, предполагающего понимание содержания и смыслов. Влияние искусства на социализацию и формирование идентичности связывается с отсутствием внутренней принудительности и директивных предписаний в искусстве, в возможности расширения, повышения гибкости и усложнения уже сложившихся структур, вариативности выборов ценностей, смыслов, картин мира и т. д. Выбор подростками произведений искусства рассматривается как способ индивидуализации, построения внутреннего пространства личности как пространства сохранения собственной идентичности и самореализации.

*Ключевые слова:* тенденция к персонализации, искусство, социализация, конструирование идентичности, индивидуализация

*Для цитирования:* Полева Н.С. Искусство в информационном поле подростков // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 1(11). С. 11–26. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-11-26

## Art in the information field of teenagers

Natal'ya S. Poleva

*Russian academy of Education Psychological Institute,  
Moscow, Russia, npoleva@mail.ru*

*Abstract.* A personalization tendency, an increased role of personal choice and personal activity, stands out as a community of trends in changing the processes of socialization and the formation of the identity and specifics of art functioning in the transitivity epoch culture. The parameters of interaction with art are determined by the choice of the individual that determines the scope for art influence on the construction of identity. Personal parameters and characteristics are the main determinants defining the choice of works of art, different levels of perception and influence. The possibility of the influence of art on the personality and its development, the formation of identity, the formation / change of values, ideals, new meanings, etc. are associated with the “standard” process of artistic perception – an experience that involves understanding the content and meanings. The influence of art on socialization and formation of identity is associated with the lack of internal coercion and directives in art, in the possibility of expanding, increasing the flexibility and complexity of already established structures, the variability in the choice of values, meanings, pictures of the world, etc. The choice of works of art by teenagers is viewed as a way of individualization, the construction of the inner space of personality, as a space for the preservation of own identity and self-realization.

*Keywords:* personalization tendency, art, socialization, identity construction, individualization

*For citation:* Poleva NS. Art in the information field of teenagers. *RSUH/RGGU Bulletin. Series “Psychology. Pedagogics. Education”*. 2018;1(11):11-26. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-11-26

Влияние искусства на социализацию и формирование идентичности обусловлено полифункциональностью искусства. Важные характеристики современного общества, как и культуры постмодерна (глобализация, транзитивность, информатизация, мультикультурализм, множественность, изменчивость, неопределенность), оказывают влияние как на особенности самого искусства, способов его существования и функционирования в культуре, так и на изменения процесса и механизмов социализации.

### *Искусство в современном информационном обществе*

В условиях информационного общества сам способ существования искусства становится массовым. Искусство доходит сегодня до потребителя через средства массовой коммуникации, и, учитывая предпочитаемые каналы информации, для подростков и молодежи, это прежде всего Интернет. Поэтому когда мы говорим об информационном поле подростков как конкретном источнике (или группе источников) информации, прежде всего мы подразумеваем Интернет. В отличие от информационного поля понятие «информационное пространство» предполагает понимание общего социокультурного пространства, в котором живут, действуют и общаются люди [1].

В эстетике и искусстве постмодерна главным становится не само художественное произведение, а способ его подачи и способ воздействия на зрителя. Эстетическое и художественное значение произведения искусства связывается с его рыночной успешностью, которая определяется силой воздействия произведения искусства на потребителя, его способности произвести эффект, вызвать «шок». Эстетизация современной жизни идет не столько от искусства, сколько от самих средств массовой коммуникации, которые не только распространяют информацию, но и способствуют установлению общего языка и согласия, общего чувства и вкуса, которые считаются эстетическими. Согласно идее И. Канта об общественном характере интереса к прекрасному, эстетическое удовольствие может возникать не только из отношения к эстетическому предмету, но и из того обстоятельства, что оно испытывается вместе с другими, свидетельствуя о принадлежности воспринимающего к обществу и человечеству. Именно этот кантовский смысл эстетического находит полное свое воплощение в современном обществе массовой культуры и массовой коммуникации.

Средства массовой информации лишают произведение искусства его ауры, исключительности, все больше сближая его с китчем и обычными вещами повседневности. Массовое общество рождает подобающий ему «массовый эстетический опыт». В эпоху всеобщей информатизации и коммуникации искусство перестает быть «воскресным днем жизни», общение с художественным произведением теряет свою событийность, переходя в практику повседневности [2].

*Некоторые аспекты влияния искусства на социализацию и формирование идентичности подростков и молодежи*

Исследования особенностей социализации и формирования идентичности в условиях транзитивности фиксируют тенденцию к персонализации, усиление роли личного выбора и личной активности [1]. Сходные тенденции отмечаются и в искусстве – возрастание активности и значимости роли самого потребителя-реципиента. Кроме этого, изменения в искусстве связаны и с такими тенденциями современной культуры, как усиление роли визуальности, интерактивности, значимости «виртуального» компонента действительности и перформатизма, зарождение и популярность которого была визитной карточкой искусства авангарда рубежа XIX–XX вв. [3].

Одним из результатов информационной социализации подростков и молодежи является изменение ситуации потребления искусства, особенно это касается музыки, кино (включая сериалы) и литературы. Общение с искусством становится, как уже отмечалось, практикой повседневной жизни, своеобразной «средой обитания». Особый интерес в этой связи представляет обусловленность выбора художественных произведений подростками и молодежью.

Существенную роль в детерминации выбора произведений искусства играет выбор подростком группы идентичности. Принадлежность к определенной субкультуре с ее предпочитаемыми видами и жанрами искусства способствует социализации подростка, формированию его социокультурной и личностной идентичности. Важно отметить, что выбор художественного произведения, как и выбор группы идентификации в условиях высокой вариативности, часто обусловлен именно личностной составляющей, отражающей личностные интересы, ценности и представления, а не социальным компонентом идентичности. Такой выбор можно рассматривать как способ индивидуализации и построения своего личностного пространства.

Общность выбора и интерес к одним и тем же исполнителям, музыкальным группам, фильмам, зарубежным и отечественным сериалам подростками и молодежью облегчает коммуникацию со сверстниками, становится своеобразным маркером принадлежности и «социальным клеем», объединяющим их как в ситуации реального общения, так и в виртуальном общении в сетевых сообществах поклонников той или иной группы, исполнителя или книги.

Выбор произведения искусства может быть связан и с повседневной жизнью подростка, с ситуативными моментами переживаемых эмоциональных состояний и настроения, в конце концов, просто усталостью и желанием отдохнуть, расслабиться, снять физическое или эмоциональное напряжение. В таких ситуациях искусство выполняет свои адаптационные функции, способствуя канализации энергии, релаксации и восстановлению эмоционального равновесия.

Наряду с компьютерными играми, виртуальной реальностью Интернета, произведения искусства с их вымышленным, виртуальным миром событий, героев, отношений становятся для многих, особенно неадаптивных, подростков стратегией ухода, бегства от реальной жизни с ее проблемами и от себя, когда погружение в виртуальный мир Интернета или художественного произведения обеспечивает их чувство эмоционального комфорта и защищенности, становится способом конструирования персонального пространства личности. О компенсаторной функции искусства как способа ухода от реальных проблем социальной жизни, способствующего гармонизации эмоционального состояния человека, говорят и такие факты, как популярность фильмов-сказок с обязательным счастливым концом у миллионов американцев времен Великой депрессии 1930-х годов, которые находили спасение в вымышленном мире, не имеющем никакого отношения к действительности за стенами кинотеатров. Нельзя не обратить внимание и на светлый оптимистический настрой советских фильмов времен сталинских репрессий и Великой Отечественной войны.

Компенсаторная функция искусства проявляется и в конструировании виртуальной (желаемой, возможной) идентичности, когда вымышленный мир художественного произведения и идентификация с его героями (как и мир компьютерных игр), обеспечивает подростку удовлетворение потребности в реализации своего индивидуального Я, собственной активности, стремления «быть субъектом свободного выбора», «причиной себя», что особенно характерно для подросткового возраста. Исследования поклонников книг Дж. Роулинг о Гарри Поттере показали, что их привлекательность для подростков связана с противопоставлением реального и волшебного миров, при котором реальный мир характеризуется подростками как серый, рутинный и однообразный, а наиболее важными характеристиками волшебного мира являются возможность самореализации, наличие осмысленной цели, ощущения свободы, отсутствие рамок и ограничений. Именно этот виртуальный, волшебный мир предоставляет подростку через идентификацию

с героем возможность действовать (хотя и только в воображении), компенсируя ее отсутствие в реальном мире, сером, унылом, лишенном цели и возможности реализации собственной активности [4].

Искусство не только отражает действительность, но и конструирует ее. Вначале появился роман И.Ф. Гете «Страдания юного Вертера», а потом прошла волна самоубийств среди молодежи в России и странах Запада, Н.Г. Чернышевский публикует роман «Что делать?», затем разночинная молодежь России укладывается спать на гвозди. Модель мира, жизненных ситуаций, созданных в художественном произведении, часто воспроизводится подростками в их реальной жизни и взаимодействиях с окружающим миром. Задавая модели и образцы поведения, варианты выстраивания отношений с окружающим миром, другими людьми, с самим собой, эмоциональные эталоны реагирования и проживания разных жизненных ситуаций, произведения искусства могут способствовать или, наоборот, затруднять процесс позитивной социализации подростков и молодежи.

Информационная перенасыщенность и постоянные изменения, ведущие к высокой вариативности, как и огромный диапазон предлагаемых культурой и искусством современного мультикультурного общества эталонов и образцов, оборачиваются для человека, с точки зрения Э. Тоффлера, небывалыми ранее трудностями выбора, своего рода «гнетом сверхвыбора» [5]. Сравнительный анализ динамики идентификационных моделей молодежи, проведенный Е.П. Белинской в исследовании «герои нашего времени», показал существенные изменения в идентификационных моделях подростков и молодежи за прошедшие пятнадцать лет. Единственным сходством для двух выборок стало полное отсутствие среди «героев нашего времени» персонажей любых литературных или художественных произведений и доминирование мужских фигур вне зависимости от половой принадлежности респондентов. Возможную интерпретацию полученных результатов Е.П. Белинская связывает с обращением к идее Тоффлера об особенностях стратегий личности в ситуации «сверхвыбора», которые сводятся к двум основным компенсаторным вариантам социального поведения. Первые стратегии основываются на определенных когнитивных усилиях субъекта, в основе вторых лежит актуализация уже усвоенного. В случае первого замера можно наблюдать преимущественно первый вариант компенсаторики (в максимальной степени это выразилось в отрицании респондентами самого наличия моделей героического), а на втором этапе исследования доминировал второй вариант, объясняющий определенную формализацию и снижение



конкретики при описании «героев». Такой ракурс подтверждает предвидение Тоффлера, который видел грядущую гуманитарную опасность изменяющегося мира в усиливающемся тяготении большинства к поиску простого и единственного решения в отношении любой проблемы, благодаря чему «нарастающая интеллектуальная придурковатость угрожает опередить темп изменений» [6].

Интересны результаты интернет-опроса «Памятник литературному герою», который был проведен в начале 2015 г. секцией по чтению Российской библиотечной ассоциации среди активно читающих респондентов. Центральный вопрос анкеты: памятник какому литературному герою респонденты хотели бы поставить в своем городе, поселке, селе? Лидером рейтинга оказался Остап Бендер [7]. По мнению М. Липовецкого, Бендер, как и некоторые другие персонажи, репрезентирует архетип трикстера – человека, не подчиняющегося общим правилам, плута, ловкача, надевающего различные маски и играющего различные роли. О. Бендер оказался значимым образом как для советской, так и для постсоветской культуры [8]. Д. Быков в своих лекциях также отмечает, что советская литература послереволюционного периода выводит нового героя – не революционера, победившего пролетария, а жулика, ловкача, индивидуалиста и плута [9]. Быть личностью, сохранить свою индивидуальность в новом обществе можно, только став интеллектуальным жуликом, который постоянно ловчит, все время ускользя от всех определений и стандартизаций.

Одна из причин изменения моделей и механизмов социализации подростков и молодежи в условиях неопределенности и нестабильности, по мнению исследователей, связана с отсутствием идеалов, норм и ценностей, образцов и героев для подражания и идентификации [10, 6]. Большинство представителей разных возрастных групп хотят быть похожими на себя, не находя эталонов в образах как реальных людей, так и героев художественных произведений. Возможное объяснение выявленных изменений исследователи видят в усилении процессов индивидуализации в социализации. Вместе с тем отсутствие идеалов и образцов идентификации служит тревожным сигналом духовного кризиса общества.

Степень влияния разных видов искусства на подростков и молодежь, их социализацию и построение идентичности связана с их значимостью для подрастающего поколения, его художественными предпочтениями, определяющими выбор видов и жанров произведений искусства. Эта проблема требует проведения специальных исследований, но данные исследований информационной социализации позволяют говорить о значимости временных и простран-

ственно-временных видов искусства в современной молодежной и подростковой культуре, среди которых доминирующее положение занимают музыка и киноискусство [1, 11]. Литература предположительно находится на третьем месте по значимости. Доминирование музыки в информационном пространстве подростков и молодежи, ее фоновое присутствие в их повседневной жизни, оказывает значительное влияние на весь стиль и ритм жизни подрастающего поколения, их поведение, одежду и т. д. Для современных подростков музыка не только развлечение, но и источник информации об окружающем мире и о себе, поэтому для подростков важны не только ритм и мелодия, но и смысловая нагрузка текста. Музыкальные предпочтения подростковых субкультур, пронизанных музыкальными стилями, ритмами, исполнителями, могут быть источником информации о ценностных ориентациях, нормах и эталонах конкретной субкультуры. Так, тексты популярных среди подростков 12–15 лет рэперов PHARAOH (Фараон, Глеб Голубин) и FACE (Иван Дрёмин), пронизанные отчаянием, сарказмом, трэшем, чувством безысходности, неустроенностью (как во внутреннем, так и в окружающем пространстве личности), дают возможность подросткам не только «проговаривать» свои чувства, но и являются чутким индикатором эмоционального состояния подрастающего поколения:

Ничего в этой жизни хорошего нет!  
Все бессмысленно глупо, и сколько бы лет  
Ты ни прожил, и разницы нет, когда ты  
Умираешь, брошенный в комнатах тьмы [12].

В контексте социализации подростков и молодежи можно говорить о влиянии музыки как одном из основных механизмов социальной адаптации. Катарсическое воздействие музыки, в основе которого лежат механизмы эмоционального заряжения и разрядки, способствуют канализации эмоциональной энергии, снятию напряжения и восстановлению гармонии с миром и собой [1]. Большое значение имеет и ситуация потребления искусства, в данном случае музыки. При посещении концертов современных исполнителей, которые активно используют синтез разных видов искусств, усиливающих эмоциональное воздействие, музыканты добиваются большего эмоционального резонанса. Ритм, громкость, сочетание высоких и низких тонов, мелодия, текст, визуальные эффекты (свет, меняющий окраску и интенсивность, видеоэффекты и т. д.), коллективные ритмические движения вводят воспринимающих в

состояние практически экстатического возбуждения, способствуя мощной катарсической разрядке. Все это способствует росту популярности современной музыки в подростковой и молодежной среде [13]. Как уже отмечалось, в искусстве постмодерна главным становится сила воздействия художественного произведения. В этом контексте музыка не имеет себе равных среди других видов искусств. Современная музыка способствует, с одной стороны, удовлетворению потребности подростков в аффилиации, принадлежности группе и формированию групповой идентичности, что дает ощущение уверенности и защищенности во взаимоотношениях подростков с окружающим миром, повышает адаптивные возможности подрастающего поколения, с другой – служит способом познания и самопознания.

Влияние на формирование ценностных ориентаций и эталонов, формирование содержания Я-концепции современных подростков и молодежи связано с текстами современных музыкальных композиций, многие из которых характеризуются яркой социальной, экологической и политической направленностью. В сочетании с эмоциональностью музыки и значимостью исполнителей как референтных фигур для подростков современная музыка может обладать и мощным мотивирующим фактором, способствуя социальной активности подрастающего поколения [13].

Произведения искусства разного уровня сложности выдвигают требования к уровню подготовленности зрителя для его восприятия. Разные уровни самого процесса восприятия могут быть и не связаны с художественным восприятием. Художественные произведения массового искусства, независимо от их видовой принадлежности (музыка, кино, литература, изобразительное искусство, театр и т. д.), обращаются к эмоциональной сфере личности и являются в основном определенным видом переживания [13, 14]. Массовое искусство не требует от воспринимающего специальных знаний, подготовки, компетентности и, способствуя социальной адаптации, в основном связано с рекреационными функциями искусства, ориентированными на удовлетворение базовых человеческих потребностей.

Произведения массового искусства, которые ориентированы на потребителя и подстраиваются под его потребности, консервируют личность, дают ему полную узнаваемость и стабильность сложившейся картины мира, делают ее жесткой и ригидной, тормозят способность личности к изменению, развитию, творческому конструированию ее персонального и социального пространства. Массовое искусство, выполняя свои рекреационные функции

досуга и развлечения, рассчитано на пассивное потребление, не требующее от воспринимающего интеллектуальных и эмоциональных усилий. Оно не способствует изменениям личности, так как ориентировано под уже сложившиеся психологические структуры. Искусство, направленное впечатление, доставляет человеку яркие эмоциональные переживания, не затрагивая основ его личности, и улетучивается, не оставляя следа. Эмоциональная и интеллектуальная рекреации выполняют свою психологическую и социальную функции, они важны для социальной адаптации, но не имеют никакого отношения к развитию личности. Нет ничего плохого в том, что человек смотрит зрелищные фильмы, пустые сериалы, читает детективы, сентиментальные романы или слушает легкую музыку. Но если общение с искусством ограничивается только таким искусством, его воздействие подавляет открытость миру, познавательную активность и интересы, гибкость мышления и мировосприятия, которые являются атрибутами личностного роста и развития [14].

Возможность влияния искусства на личность, формирование ее идентичности, формирование/изменение ценностных ориентаций и установок, новых смыслов и т. д. связано с «эталонным» процессом художественного восприятия-переживания, подразумевающего понимание содержания и смыслов, заложенных автором в произведении искусства. Без понимания не может быть полноценного восприятия-переживания, и наоборот. Возможность такого воздействия на личность традиционно связывают с воспитательной функцией искусства. Каждое художественное произведение в зависимости от своего уровня сложности требует от зрителя соответствующего уровня развития когнитивных и эмоциональных компонентов его личностной сферы, определенного уровня знаний и компетентности в понимании и интерпретации языка искусства, на котором с ним говорит автор. В этой связи важно учитывать и стратификацию потребителей искусства по уровню их художественной компетентности – по различиям в способностях воспринимать и понимать смыслы различного уровня сложности и художественный язык, с помощью которого эти смыслы воплощаются в искусстве.

Говоря о возможности влияния искусства на социализацию и формирование идентичности, нельзя обойти вниманием роль культуры и искусства в формировании картины мира подростков и молодежи, поскольку ее компонентами являются и особенности восприятия окружающего мира, его интерпретация, и восприятие себя в этом мире, и способы взаимодействия, и эмоциональное отноше-

ние. Представители разных сообществ (социальных групп, разных поколений, народов и этносов, людей, живущих в разных регионах, населенных пунктах, людей разных религиозных конфессий и т. д.) внутри одной культуры воспринимают окружающее через разные координатные сетки, т. е. являются носителями разных картин мира [15].

Доминирующая в культуре картина мира находит, как в зеркале, свое отражение в искусстве и в значительной степени формируется искусством. При этом у разных субкультур, в том числе и подростковых, «свое» искусство, которое наиболее полно отражает картину мира их представителей. Влияние культуры на формирование картины мира, как и на формирование идентичности подростка, носит двойственный характер. Культура, как сетка с заданными координатами, с одной стороны, облегчает восприятие и взаимодействие подростка с окружающим миром, с другой стороны – ограничивает его, т. к. все, что не входит в систему координат, остается за пределами восприятия и смыслового поля подростка. Произведения искусства – это разные точки зрения на одно и то же событие или явление, включающие в себя разные интерпретации, отношения, смыслы и оценки. Благодаря своей субъективности и эмоциональной нагруженности искусство способно снять эти границы, сделать их более гибкими, значительно расширяя и усложняя картину мира подростка, делая возможным восприятие и понимание ценностей, смыслов, переживаний и т. д., входящих в содержание картины мира представителей разных культур и субкультур современного мультикультурного общества. Это ведет к повышению эффективности реального взаимодействия с окружающим миром и другими людьми [16].

Обращение к эстетической парадигме и культурной детерминации психической жизни человека позволяет говорить об интегративной функции искусства в социализации и построении идентичности. Интегративная функция искусства как на уровне социального сообщества и субкультуры, так и на уровне личности направлена на достижение или восстановление целостности (принадлежность к группе, культуре как единому целому, сохранение социокультурной и этнической идентичности, сохранение целостности идентичности). Особую значимость это достижение/сохранение целостности приобретает для социализации личности и конструирования идентичности в условиях социальных трансформаций и неопределенности. Эстетические переживания, возникающие в процессе восприятия произведе-

ния искусства, способствуют восстановлению «связи времен», объединяя в единое целое объективное и субъективное время и пространство психологического хронотопа, что позволяет преодолеть гетерохронность его составляющих. Это важно для социализации и формирования социокультурной идентичности, т. к. общность идей, ценностей и переживаний объединяет и стабилизирует большие социальные и этнические группы. Но особая значимость эстетических переживаний связана с возможностью сохранения целостности идентичности, так как именно эстетические переживания становятся механизмом стабилизации персональных хронотопов, структурируя и объединяя отдельные фрагменты идентичности (малые хронотопы) в единый целостный жизненный путь, целостную идентичность. Возможность гармонизации социальных переживаний по отношению к другим народам, другим культурам и субкультурам связана с произведениями искусства, переживаемыми как часть общего единого культурного пространства, снимающего ограничения и амбивалентность отношений, характерных для политической, экономической и других сфер жизни [10]. Именно культура и искусство, эмоционально воспринимаемые как единое целое, как часть социальной, этнической и личностной идентичности, позволяет найти точки опоры в изменяющейся действительности и восстановить утраченную целостность восприятия мира и себя. Особенно ярко эта тенденция проявляется в периоды смены веков и общественных и социально-политических кризисов [1].

Тенденция к усилению ориентации на личностный, персональный компонент идентичности и связанное с этим увеличение интенциональности обуславливает процессы конструирования внутреннего индивидуального пространства, индивидуальной траектории социализации и построения жизненного пути. Обращение к искусству и культуре становится способом индивидуализации, построения внутреннего пространства личности, как пространства возможности сохранения собственной самости, собственной идентичности и пространства свободы самореализации, сохраняя при этом баланс в континууме «индивидуализация – социализация». Это проявляется не только в выборе подростками и молодежью произведений искусства для восприятия, созвучных их внутреннему миру, о котором написано выше, но и выбор индивидуального способа творческой самореализации, в том числе занятия в системе дополнительного образования художественно-эстетической направленности или самостоятельное творчество.

### *Заключение*

Одной из основных особенностей функционирования искусства в культуре современного общества является возрастание роли и активности персонального, личностного начала. В современном информационном обществе влияние разных видов искусства на процесс социализации подростков и молодежи зависит прежде всего от личности воспринимающего. В условиях транзитивности, с ее характеристиками множественности, изменчивости и неопределенности, именно выбором самой личности задаются параметры взаимодействия с искусством, а значит, и возможности влияния искусства на личность, процессы социализации и построения идентичности. Параметры взаимодействия с искусством, возможности/ограничения влияния искусства на личность задаются выбором самой личности. В этой связи важно учитывать стратификацию потребителей искусства по уровню их художественной компетентности – различиям в способностях воспринимать и понимать смыслы различного уровня сложности и художественный язык, с помощью которого эти смыслы воплощаются в искусстве.

Массовое искусство современного информационного общества, его доступность благодаря развитию технологий и Интернета становится своеобразной «средой обитания» для современных подростков и молодежи. Восприятие искусства, лишаясь своей событийности, становится практикой повседневности для подрастающего поколения, фоном их ежедневной жизни. Особенно это касается таких видов искусства, как музыка и кино, которые занимают доминирующее положение в информационном поле подростков. Приоритет среди значимых видов искусства для современных подростков и молодежи принадлежит музыке, которая становится для них средством познания окружающего мира и самопознания.

Влияние массового искусства на социализацию в условиях изменяющегося мультикультурного общества определяется преимущественно рекреационными и компенсаторными функциями искусства. Доминирующее значение приобретает влияние искусства на процессы социальной адаптации, связанные с эмоциональной саморегуляцией, катарсического очищения от негативных эмоций и давления социальной среды, а также с удовлетворением потребности в аффилиации, обеспечивающей чувство определенности, защищенности, безопасности и осознание своей принадлежности к группе.

Возможность влияния произведений искусства на развитие личности, формирование идентичности, предполагающее формирование и изменение субъективной картины мира, конструирова-

ние и переконструирование структурных компонентов идентичности, повышение гибкости и вариативности картины мира, воздействие на ценностно-смысловую сферу, связаны с «эталонным» художественным восприятием – переживанием произведений искусства, без которого невозможно полноценное понимание смысла, заложенного автором. Такие произведения требуют от воспринимающего определенного уровня когнитивного и эмоционального развития, понимания языка различных видов искусства, художественной компетентности, которая формируется опытом общения с искусством. Именно такой уровень восприятия и воздействия искусства на личность связан с пониманием социализации как конструирования социального и личностного пространства, формирования социокультурной и личностной идентичности.

### *Литература*

---

1. *Марцинковская Т.Д.* Проблема социализации в историко-генетической парадигме. М.: Смысл, 2015. 248 с.
2. *Ваттимо Дж.* Прозрачное общество. М.: Логос, 2002. 128 с.
3. *Тормахова А.Н.* Искусство в теориях пост-постмодернизма // *Studia Culturae*. 2016. Т. 1. № 27. С. 18–26.
4. *Поливанова К.Н., Сазонова Е.В., Шакарова М.А.* Что могут рассказать о детях их чтение и игры // *Вопросы образования*. 2013. № 4. С. 289–299.
5. *Гоффлер Э.* Шок будущего. М.: АСТ, 2002. 557 с.
6. *Белинская Е.П.* Идентификационные модели подростков и молодежи: «герои нашего времени» // *Психологические исследования*. 2017. Т. 10. № 54. [Электронный ресурс] URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.10.2017).
7. *Яльшица В.В.* Любимые литературные герои наших современников: (по итогам интернет-акции «Памятник литературному герою») // *Чтение на Евразийском перекрестке: Третий международный интеллектуальный форум*. Челябинск, 24–25 сентября 2015 г. Челябинск: ЧГАКИ, 2015. С. 85–90.
8. *Липовецкий М.Н.* Трикстер и «закрытое» общество // *Новое литературное обозрение*. 2009. № 100. С. 224–245.
9. *Быков Д.Л.* Илья Эренбург «Необычайные похождения Хулио Хуренито». 1922 год // *Лекции на Дожде. 100 лекций с Дмитрием Быковым. Сто лет – сто книг*. Выпуск № 23. [Электронный ресурс] URL: [https://tvrain.ru/lite/teleshov/sto\\_lektsij\\_s\\_dmitriem\\_bykovym/bykov\\_erenburg\\_1922-404941/](https://tvrain.ru/lite/teleshov/sto_lektsij_s_dmitriem_bykovym/bykov_erenburg_1922-404941/) (дата обращения: 15.11.2017).
10. *Марцинковская Т.Д.* Культура и субкультура в пространстве психологического хронотопа. Москва: Смысл, 2017. 271 с.
11. Фонд «Общественное мнение» (ФОМ). Опрос молодежи: досуговые и интернет-практики, 2016. [Электронный ресурс] URL: <http://fom.ru/Obrazzhizni/13103> (дата обращения: 15.11.2017).



12. FACE – биография, альбомы, тексты песен. Альбом «Hate Love», В комнатах тьмы. Текст песни. Апрель, 2017. [Электронный ресурс] URL: [https://www.gl5.ru/f/face\\_real/v\\_komnatah\\_tmi.html](https://www.gl5.ru/f/face_real/v_komnatah_tmi.html) (дата обращения: 15.11.2017).
13. Марцинковская Т.Д. Искусство в современном мире – новые формы и новые старые механизмы воздействия // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 56–61.
14. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства. М.: Изд-во Московского университета, 1998. 111 с.
15. Жидков В.С., Соколов К.Б. Искусство и картина мира. Санкт-Петербург: Алетейя, 2003. 464 с.
16. Изотова Е.И., Полева Н.С. Роль культуры и искусства в формировании картины мира современных подростков // Мир психологии. 2017. № 2 (90). С. 158–166.

## References

---

1. Martsinkovskaya TD. The problem of socialization in the historical-genetic paradigm. Moscow: Smysl Publ.; 2015. 248 p. (In Russ.)
2. Vattimo Dzh. Transparent society. Moscow: Logos Publ.; 2002. 128 p. (In Russ.)
3. Tormakhova AN. The art in theories of post-postmodernism. *Studia Culturae*. 2016;1(27):18-26. (In Russ.)
4. Polivanova KN., Sazonova EV., Shakarova MA. What can tell children reading and games tell about the children. *Questions of education*. 2013;4:289-99. (In Russ.)
5. Toffler E. Shock of the future. Moscow: AST Publ.; 2002. 557 p. (In Russ.)
6. Belinskaya EP. Identification models of adolescents and youth: “heroes of our time”. [Internet]. *Psychological researches*. 2017;10(54). URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya 01.10.2017). (In Russ.)
7. Yalysheva VV. Favorite literary characters of our contemporaries: (results of the Internet campaign “a monument to the literary hero”). *The Scientific Conference at the Eurasian crossroads: Third international intellectual forum*. Chelyabinsk, September 24–25, 2015. Chelyabinsk: ChGAKI Publ.; 2015, p. 85–90. (In Russ.)
8. Lipovetskii MN. Trikster and “closed” society. *New literary review*. 2009;100:224-245.
9. Bykov DL. Ilya Ehrenburg “Unusual adventures of Julio Jurenito”. 1922. [Internet]. *Lectures on the “Dozhd”(Rain). 100 lectures with Dmitry Bykov*. A hundred years – a hundred books. Issue number 23. URL: [https://tvrain.ru/lite/teleshov/sto\\_lektsij\\_s\\_dmitriem\\_bykovym/bykov\\_erenburg\\_1922-404941/](https://tvrain.ru/lite/teleshov/sto_lektsij_s_dmitriem_bykovym/bykov_erenburg_1922-404941/) (data obrashcheniya 15.11.2017). (In Russ.)
10. Martsinkovskaya TD. Culture and subculture in the space of the psychological chronotope. Moscow: Smysl Publ.; 2017. 271 p. (In Russ.)
11. Fund “Public opinion”. A survey of young people: Leisure and online practice. 2016. [Internet]. URL: <http://fom.ru/Obraz-zhizni/13103> (data obrashcheniya 15.11.2017). (In Russ.)
12. FACE – biography, albums, lyrics. The album “Hate Love”, In the rooms of darkness. Lyric. April. 2017. [Internet]. URL: [https://www.gl5.ru/f/face\\_real/v\\_komnatah\\_tmi.html](https://www.gl5.ru/f/face_real/v_komnatah_tmi.html) (data obrashcheniya 15.11.2017). (In Russ.)

13. Martsinkovskaya TD. Art in the modern world – new forms and new old mechanisms of influence. *Cultural-historical psychology*. 2007;2:56-61. (In Russ.)
14. Leont'ev DA. Introduction to the psychology of art. Moscow: Moscow University Publ.; 1998. 111 p. (In Russ.)
15. Zhidkov VS., Sokolov KB. Art and the picture of the world. St. Petersburg: Aleteya Publ.; 2003. 464 p.
16. Izotova EI., Poleva NS. The role of culture and art in forming a picture of the world of modern adolescents. *The World of Psychology*. 2017;2(90):158-166. (In Russ.)

### *Информация об авторе*

*Наталья С. Полева*, кандидат психологических наук, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4; npoleva@mail.ru

### *Information about the author*

*Natal'ya S. Poleva*, PhD in Psychology, Russian Academy of Education Psychological Institute, Moscow, Russia; bldg. 4, bld. 9, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; npoleva@mail.ru

## Сопровождение профессионального самоопределения педагога в ситуациях неопределенности

Евгения Э. Кригер

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, ekrig@yandex.ru*

*Аннотация.* Статья предназначена для исследователей, занимающихся изучением проблем профессионального становления педагога в системе профессионального педагогического образования. В ней обсуждается вопрос сопровождения профессионального самоопределения педагога в процессе профессиональной подготовки и развития профессионального самосознания. На основе анализа литературных источников проведено обобщение идей, имеющих отношение к проблеме профессионального самоопределения педагога и предложены рекомендации по организации этого процесса, созданные на основе разрабатываемой автором концепции построения развивающего профессионального педагогического образования, в которой речь идет о том, что одним из условий такого образования является развитие исследовательской позиции, вырастающей из ситуации неопределенности, возникающей в процессе профессионального становления. Источником самоопределения выступает ситуация неопределенности. В статье дана характеристика ситуациям неопределенности, показана типология ситуаций неопределенности, с которыми сталкивается педагог. Средством выхода из ситуации неопределенности рассматривается исследовательская позиция. В работе показано, каким критериям должна соответствовать исследовательская позиция педагога. Прикладное значение статьи определяется тем, что в ней предложены примеры методического сопровождения самоопределения педагога, через направление его исследовательской позиции к познанию им самого себя, собственной идентичности.

*Ключевые слова:* ситуации неопределенности, исследовательская позиция; профессиональное становление, профессиональное самоопределение, профессиональное самообразование

*Для цитирования:* Кригер Е.Э. Сопровождение профессионального самоопределения педагога в ситуациях неопределенности // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 1(11). С. 27–37. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-27-37

## Supporting the teacher professional identification in situations of uncertainty

Evgeniya E. Kriger

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, ekrig@yandex.ru*

*Abstract.* The article is intended for researchers who study the issues of teachers professional development in the system of professional pedagogical education. It discusses an issue of supporting teachers professional identification in the process of the professional training and the development of professional identity. The ideas related to an issue of the professional identification of the teacher are summarized on the basis of literary sources analysis. The article also gives recommendations on this process organization made on the basis of the authors' concept of the developmental professional pedagogical education in which it is considered that one of the conditions for such education is the development of research position originated from the situation of uncertainty, arising in the process of professional development. The source of the identification is the situation of uncertainty. The article characterizes the situations of uncertainty, shows the typology of uncertainty situations faced by the teacher. The research position is considered as a mean of overcoming the uncertainty situation. The document shows what criteria the research position of the teacher has to meet. Applied importance of the article is determined by the fact that it offers practical methods of supporting the teacher's identification, by directing his research position to the self-knowledge and identity.

*Keywords:* situation of uncertainty, research position, professional development of a teacher, professional identification, professional self-education

*For citation:* Kriger EE. Supporting the teacher professional identification in situations of uncertainty. *RSUH/RGGU Bulletin. Series "Psychology. Pedagogics. Education"*. 2018;1(11):27-37. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-27-37

Поведение современных учителей характеризуется повышенной напряженностью, следствием которой является появление разнообразных рисков эмоционального выгорания, кризисов компетентности, профессиональных деформаций, профессиональных кризисов. С увеличением педагогического стажа работы

у учителей общеобразовательных школ снижаются показатели психического и физического здоровья. Отсутствие необходимого психологического здоровья часто вызывает противоречие в педагогической целесообразности воздействия на ученика и является причиной прогрессирующей невротизации школьников. В связи с этим решение задач профилактики и развития психологического здоровья педагогов не ново, но вполне необходимо.

Мы хотим обратиться к решению этого вопроса через широкое использование неопределенных ситуаций как средства развития исследовательской позиции. В исследованиях Д.А. Леонтьева [1], Е.Г. Луковицкой [2] высказывается мнение о том, что неопределенность предполагает присутствие факторов, при которых результаты действий не являются детерминированными, а степень возможного влияния этих факторов на результаты неизвестна. Неопределенность возникает в профессиональном взаимодействии, деятельности и развитии. Сегодня увеличивается количество детей с особенностями развития, которые требуют к себе индивидуально-подхода во взаимодействии, постоянного поиска путей построения отношений с ними. Многие исследователи в последнее время указывают на то, что педагогам приходится выполнять одновременно несколько разноплановых функциональных ролей – учителя-предметника, классного руководителя, социального педагога, экспериментатора и других, что требует постоянной смены позиций, разносторонней компетентности, постоянного включения в разнообразные быстроменяющиеся социальные ситуации, на которые необходимо мобильно и конструктивно реагировать. Неопределенность возникает и в процессе инновационной деятельности, где необходимо генерировать гипотезы, вести исследовательскую деятельность, требующую поиска новизны, актуальности и исследовательской позиции по отношению к новым фактам.

Как сказано выше, неопределенность предполагает присутствие факторов, при которых результаты действий не являются детерминированными, а степень возможного влияния этих факторов на результаты неизвестна. Для ситуации неопределенности характерно, что она возникает не только при дефиците информации, но при ее избыточности и вызывает неоднозначную субъективную оценку восприятия информации о ней. Ситуации неопределенности обладают такими дополнительными характеристиками, как новизна, неразрешимость, сложность (С. Бандер [3]); наличие неизвестных переменных (Д.А. Леонтьев [1]); непредсказуемость – невозможность прогноза развития неизвестность вероятности события (Е.П. Кринчик [4]); воспринимаемое отсутствие причинно-

следственных закономерностей (Е.А. Лустина [5]); неконтролируемость – субъективная невозможность управлять развитием событий, противостоять неожиданностям, предугадывать их (Е.П. Беллинская [6]); невозможность категоризировать ситуацию из-за отсутствия информации, наличия трудности определения ее значения в связи с отсутствием готовых схем интерпретации (Е.Г. Луковицкая [2]), наличия смыслового абсурда (Н.В. Зоткин [7]).

Неопределенность все более становится неотъемлемой характеристикой жизни человека. В педагогической деятельности неопределенность проявляется как многовариантность стратегий решения профессиональных задач и условий, в которых эти задачи возникают. В связи с чем актуализируется необходимость понимания деятельности педагога в условиях неопределенности образовательной среды и появляется потребность вести специальную подготовку педагогов к действиям в ситуации неопределенности.

Неопределенность в профессиональной педагогической деятельности включает в себе момент амбивалентности – с одной стороны, она открывает новые возможности для профессионального развития педагога, реализации его творческого потенциала и личностной зрелости; с другой стороны, педагогу необходимы ресурсы выдерживания неопределенности, действия в ней, изменения условий или самого себя в такой ситуации. Тем самым вторая составляющая неопределенности может вызывать напряжение и негативно отражаться на состоянии психологического здоровья педагога в тех случаях, где он не умеет обходиться с неопределенностью. Постоянное напряжение может вести к снижению работоспособности, повышенной утомляемости, эмоциональному выгоранию, снижению показателей психических процессов (памяти, внимания, мышления), что напрямую отражается на результатах профессиональной деятельности.

Проблема ситуации неопределенности в педагогической деятельности и профессиональном развитии является новой и неисследованной; вместе с тем в настоящее время ситуации неопределенности наполняют современную педагогическую деятельность. Среди источников неопределенности мы выделяем: постоянную динамику внешней среды, необходимость индивидуализации образовательных возможностей каждого субъекта образования, наличие инновационных процессов, полифункциональность деятельности педагога.

Сферы возникновения неопределенности в деятельности и профессиональном развитии педагога могут быть многообразны. Мы выделяем ситуации неопределенности, связанные с особенно-

стями профессиональной педагогической деятельности. По источникам возникновения ситуаций неопределенности в профессиональной педагогической деятельности мы можем предложить внутренние и внешние ситуации неопределенности; по возможностям, открывающимся в ситуации неопределенности, возникают ситуации неопределенности, развивающие и препятствующие развитию педагога, ситуации неопределенности, имеющие место на разных уровнях организации педагогического процесса и ситуации неопределенности, возникающие на основе способа выбора стратегий педагогического взаимодействия.

В данной статье мы хотим обратиться к ситуациям неопределенности, возникающим во внутреннем мире педагога, влияющим на построение им образа самого себя и профессиональное самоопределение. Особое значение для определения динамики профессионального становления педагога, на наш взгляд, имеет профессиональное самоопределение, которое не сводимо к выбору профессии, а выступает как сущностная основа его профессионального становления, своеобразный механизм, обеспечивающий приращение психологического здоровья. Педагог на протяжении всего своего профессионального пути осуществляет поиск и обретение смыслов своей профессиональной деятельности, открытие и реализацию своего «Я» как профессионала, осуществляет выбор в проблемных ситуациях, которые ставит перед ним постоянно изменяющаяся и усложняющаяся профессиональная деятельность.

Одним из вариантов возникновения неопределенности во внутреннем плане может выступить построение собственной социально-профессиональной идентичности. Она связана с определением образа себя, выбором и присвоением новой профессиональной роли, развитием себя как профессионала. При этом возникает также необходимость открытия своего персонального смысла профессиональной педагогической деятельности. Неопределенность в создании образа своей социально-профессиональной идентичности задается противоречием между необходимостью построения собственного профессионального образа и многообразием вариантов профессиональной идентичности. Разрешение неопределенности происходит как обнаружение персонального смысла, как выход из противоречия профессионального развития.

Средством разрешения противоречия и обеспечения выхода из ситуации неопределенности является исследовательская позиция. В отечественной психологии имеются теоретические исследования, посвященные изучению исследовательской позиции, отраженные в современных психологических работах, где исследовательская по-

зиция рассматривается как субъектное начало в человеке, определяющее его активность в выборе и реализации исследовательской деятельности и взаимодействия с действительностью. Исследовательская позиция педагога описана как процесс проектировочно-исследовательской деятельности, в котором натуральные психические функции становятся высшими (Л.С. Выготский [8]), а также в работах других ученых – как процесс моделирования развития личности ребенка, процесс научно-исследовательской деятельности. Проведено сопоставление исследовательской позиции с педагогической рефлексией.

Исследовательская позиция является условием инициативного осмысления профессиональных задач. Она позволяет не приспосабливаться к меняющимся условиям окружающей действительности, а изменять эти условия, влиять на ситуацию с целью поиска необходимого результата развития личности ребенка и поиска условий, обеспечивающих достижение этого результата. Исследовательская позиция обладает рядом характеристик: она дает возможность активно реагировать на изменения, возникающие в действительности, помогает находить вариативные способы осмысления действительности, вызывает необходимость попадать в ситуации неопределенности и находить выход из них. Так, В.С. Ротенберг говорит о том, что исследовательская позиция может выступать фактором соматического здоровья [9].

Мы рассматриваем исследовательскую позицию как профессионально-личностное свойство, проявляющееся в познавательном отношении педагога к педагогической действительности, обеспечивающее поиск и извлечение из сознания, основанного на методологическом знании смысла решения педагогической задачи, позволяющее моделировать развитие личности Другого и самого себя на основе преобразования целей, содержания и методов образования личности и ее индивидуальности. Исследовательская позиция педагога проявляется в активном исследовательском отношении к себе, профессиональной деятельности и взаимодействию, а также к саморазвитию. Она представляет собой целостное, интегрированное, упорядоченное психическое образование, обеспечивающее не только готовность к новому опыту, но и умение педагога выходить за пределы наличного уровня знаний о себе и о педагогической действительности. Исследовательская позиция дает возможность педагогу эффективно выстраивать исследовательский процесс и находить выход из сложных ситуаций педагогической деятельности, порождая новые смыслы организации педагогического взаимодействия. Поскольку предметом деятельности педагога выступает



«другой человек», то мы полагаем, что особое значение исследовательская позиция педагога имеет в межличностной рефлексии, где необходимо осознавать образование и развитие смысловой сферы Другого субъекта.

Исследовательская позиция педагога проявляется в следующих основных показателях: в склонности к методологическому поиску педагогических решений; в проявлении толерантного отношения к новому, неизвестному, необычному, нестандартному, возникающему в развитии личности при сохранении познавательной потребности и интереса в исследовании его; поиске его смысла и смысла организации образовательного процесса; в высоком уровне и широте поисково-исследовательской активности в ситуации неопределенности профессионально-педагогической деятельности и взаимодействия; в наличии открытой познавательной позиции по отношению к нестандартным педагогическим задачам; в предпочтении самостоятельного нешаблонного продуктивного мышления в решении типовых и нестандартных педагогических задач.

Исследовательская позиция педагога может быть сопоставима с адаптивной позицией, которая проявляется в более низком уровне исследовательской активности, готовности действовать по заданным образцам и правилам, предпочтении неизменности в противовес неизвестности, в жестком следовании традициям, стремлении подстроиться под ситуацию без ее осмысления. Это сужает видение возникающих профессиональных проблем и лишает конструктивных профессиональных средств деятельности, особенно в новых, неизвестных, неопределенных ситуациях, что приводит к нарушениям эмоциональных состояний, деформации личности профессионала, невозможности самоуправления, прогнозирования и оценки ситуации.

Становление исследовательской позиции осуществляется одновременно с профессиональным становлением и совершенствованием личностно-деловых и профессиональных качеств педагога, а также повышением уровня знаний, умений и профессиональных компетенций, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности. Становление исследовательской позиции в системе образования – это длительный процесс, связанный с различными целями, который имеет специфичное содержание на разных этапах профессионального становления. Он предполагает внешнее руководство и создание условий, с одной стороны, и учет внутренних особенностей развития самого профессионала – с другой. Современная система педагогического образования, решающая проблемы профессионального развития

педагога, должна целенаправленно формировать у педагога исследовательскую позицию как условие его успешной профессиональной деятельности и развития.

Активность исследовательской позиции проявляется в том, насколько личность педагога целостно моделирует или конструирует образовательную деятельность и саму себя. Исследовательская позиция может быть направлена во внутренний план на профессиональное самоопределение и личностный рост. Одним из аспектов личностного роста может выступить построение собственной социально-профессиональной идентичности.

Основу ситуации неопределенности человека составляет противоречие, возникающее между ценностно-смысловой и пространственно-временной организацией бытия человека. Именно оно выступает в качестве источника психологического содержания самоопределения и разворачивается в профессиональном контексте в профессиональное самоопределение специалиста.

Условиями, задающими неопределенность ситуации в процессе педагогического образования, направленного на формирование самоопределения, могут являться:

- наличие противоречивой и бессвязной информации (между обыденным педагогическим сознанием и теоретическим человековедческим знанием);
- несогласованность актуальной социально-педагогической ситуации и прошлого опыта педагога.

В этой статье мы приведем примеры, которые могут быть использованы в образовании для определения образа себя, открытия своего персонального смысла профессиональной педагогической деятельности. Эти ситуации могут быть связаны с психологическим содержанием профессионального самоопределения, выбором и присвоением новой профессиональной роли, развитием себя как профессионала.

Например, в ходе взаимодействия со студентами – будущими педагогами на занятиях, где раскрываются аспекты профессионального становления педагога, можно обсудить такие вопросы и выполнить такие задания, как:

- Переживали ли вы в своей жизни переоценку ценностей, когда это происходило? Что к этому приводило?
- Как вы разводите для себя понятия «личностный» и «неличностный смысл»? Какую роль играют эти смыслы в самоопределении педагога?
- В каких ситуациях человек определяет не сам себя, а, наоборот, является определяемым другими? Приведите примеры.

- Приведите примеры литературных героев, столкнувшихся с противоречием, возникающим между духовным и вещным миром. Как была выстроена ценностно-смысловая и пространственно-временная организация среда этих персонажей.
- Рассматривая вопросы самореализации человека, как вам кажется: большинство людей скорее детерминированы своей жизнью (слиты с ней) или вступают с ней в отношения? Большая часть людей находятся «внутри своей жизни» не выходя за пределы непосредственных связей с другими людьми, или они выходят за пределы заданности? Что человеку позволяет обрести психологическую зрелость?

Результат развития нам видится как становление профессионально зрелой личности педагога, формирующейся вследствие личностно-профессионального самоизменения, проявляющей исследовательскую позицию, способной порождать новые идеи в конкретных ситуациях неопределенности, стремящейся к авторству в понимании подходов к своей профессиональной педагогической деятельности и осмысленному взаимодействию с другими субъектами.

Таким образом, разрешение ситуации неопределенности является условием профессионального образования и становления современного педагога. Факторами профессионального становления педагога выступают его собственная активность как субъекта, процесс профессиональной педагогической деятельности и профессиональное педагогическое образование. Решение проблем профессионального становления педагога во многом обусловлено возможностями развивающего профессионального педагогического образования.

Педагогическое образование должно формировать у личности исследовательскую позицию и готовность действовать в изменяющихся условиях. Это позволит обеспечить профилактику стресса, сопровождающего всю профессиональную деятельность педагога, возникающего вследствие невозможности выйти из ситуации неопределенности. Именно тогда это образование будет иметь развивающий характер.

Современное профессиональное образование должно учитывать характер протекания профессиональной педагогической деятельности в условиях неопределенности и проблемы профессионального становления, связанной с этим. Поэтому одним из путей решения этих проблем может выступить специальная организация образовательного процесса, выстроенная на основе развивающего характера образования, ведущей идеей которого выступает раз-

витие исследовательской позиции педагогов и подготовка их к действиям в ситуациях неопределенности. На первых этапах построения образа собственной профессиональной деятельности у педагога необходимо формировать внутренний план работы с неопределенностью. Этому могут способствовать ситуации выбора социально-профессиональной идентичности, в том числе соотношения собственного образа профессионального выбора и образа, отраженного в художественной литературе.

### *Литература*

---

1. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. М.: Смысл, 2003. 487 с.
2. *Луковицкая Е.Г.* Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 17 с.
3. *Budner S.* Intolerance of ambiguity as a personality variable // *Journal of personality*. 1962. Vol. 30. No. 1. P. 29–50.
4. *Кринчик Е.П.* Психологические проблемы трудовой деятельности в условиях неопределенности // *Вестник МГУ. Серия 14 «Психология»*. 1979. № 3. С. 14–23. [Электронный ресурс] URL: <http://flogiston.ru/articles/labour/krinchik> (дата обращения: 10.01.2018).
5. *Лустина Е.А.* Преодоление ситуации неопределенности в процессах мышления и воображения // *Вопросы психологии*. 1982. № 5. С. 122–125.
6. *Белинская Е.П.* Конструирование идентификационных структур личности в ситуации неопределенности // *Трансформация идентификационных структур в современной России* / Под ред. Т.Г. Стефаненко. М.: Моск. обществ. науч. фонд, 2001. С. 30–53.
7. *Зоткин Н.В.* Смыслополагание в ситуации неопределенности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 107 с.
8. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
9. *Ротенберг В.С., Бондаренко С.М.* Мозг. Обучение. Здоровье. М.: Просвещение, 1989. 239 с.

### *References*

---

1. Leont'ev DA. Psychology of meaning. Moscow: Smysl Publ.; 2003. 487 p. (in Russ.)
2. Lukovitskaya EG. Socio-psychological importance of tolerance to uncertainty [avtoreferat dis. ... kand. psikhhol. nauk]. Saint Peterburg, 1998. 17 p. (in Russ.)
3. Budner S. Intolerance of ambiguity as a personality variable // *Journal of personality*. 1962;30(1):29-50.
4. Krinchik EP. Psychological problems of labor activity in conditions of uncertainty. [Internet]. *Vestnik MGU. Seriya 14. "Psikhologiya"*. 1979;3:14-23. URL: <http://flogiston.ru/articles/labour/krinchik> (data obrashcheniya 10.01.2018) (in Russ.)

5. Lustina EA. Overcoming the situation of uncertainty in the processes of thinking and imagination. *Voprosy psikhologii*. 1982;5:122-5. (In Russ.)
6. Belinskaya EP. The construction of identity structures in the situation of uncertainty. *Transformatsiya identifikatsionnykh struktur v sovremennoi Rossii* / Ed. by T.G. Stefanenko. Moscow: Moscow Public Science Foundation Publ.; 2001. P. 30–53. (In Russ.)
7. Zotkin NV. The conceptualization in an uncertainty situation. [dis. ... kand. psikhol. nauk]. Moscow; 2000. 107 p. (In Russ.)
8. Vygotskii LS. Pedagogical psychology. Moscow: Pedagogika Publ.; 1991. 480 p. (In Russ.)
9. Rotenberg VS., Bondarenko SM. Brain. Training. Health. Moscow: Prosveshchenie Publ.; 1989. 239 p. (In Russ.)

### *Информация об авторе*

*Евгения Э. Кригер*, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская площадь, д. 6; ekrig@yandex.ru

### *Information about the author*

*Evgeniya E. Kriger*, Doctor in Psychology, associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya sq., Moscow, Russia, 125993; ekrig@yandex.ru

## Функциональный подход в организации внутренней системы оценки качества образования

Галина П. Савиных

*Благотворительный фонд «Вклад в будущее»,  
Москва, Россия, 7069494@mail.ru*

*Аннотация.* В статье рассмотрены вопросы внутришкольной оценки качества образования и представлены результаты исследования в части обоснования функционального подхода в организации внутренней системы оценки качества образования в школе. Исследование проводилось с использованием методов теоретического анализа, анализа нормативно-правовых источников; метода моделирования; метода категоризации. Показано, что функциональный подход в организации внутренней системы оценки качества образования снимает противоречие между школой как объектом оценки (приоритет экономической целесообразности) и школой как субъектом оценки (приоритет социально ориентированной динамики развития обучающихся и удовлетворения потребностей родителей). Предложенный подход позволяет нейтрализовать дисбаланс критериев внешней и внутренней оценки. При освещении практических аспектов организации внутренней системы оценки качества образования в школе сделана широкая ссылка на нормативные правовые акты, отмечена их преэминентность в рассматриваемых вопросах. Научная новизна результатов исследования состоит в обосновании функционального подхода в организации внутренней системы оценки качества образования и проекции категории «функция» в плоскость управления качеством школьного образования.

*Ключевые слова:* образовательная деятельность, оценка качества образования, самообследование, функции внутренней системы оценки качества образования

*Для цитирования:* Савиных Г.П. Функциональный подход в организации внутренней системы оценки качества образования // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 1(11). С. 38–54. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-38-54

## Functional approach to the organization of the internal system of education quality assessment

Galina P. Savinykh

*Charitable Foundation "Contribution to the future",  
Moscow, Russia, 7069494@mail.ru*

*Abstract.* The article considers the issues of intra-school assessment of the quality of education and presents results of a study to justify the functional approach in the organization of the internal system of education quality assessment in schools. The study was conducted using the methods of theoretical analysis, analysis of legal sources; method simulation; method of categorization. It is shown that the functional approach to the organization of the internal system of education quality assessment removes the contradiction between the school as an object of evaluation (precedence feasibility) and school as the subject of the evaluation (priority for socially oriented dynamics of the students development and the parents needs). The proposed approach allows to neutralize the imbalance of external and internal criteria of evaluation. While covering the practical aspects of the organization's internal quality assessment system of education in the school the author made a broad reference to legal acts, marked by a continuity in the issues addressed. Scientific novelty of research results consists in justification of the functional approach in the organization of the internal system of education quality assessment and the projection of the category "function" upon the quality control of school education.

*Keywords:* educational activities, education quality assessment, self-examination, the functions of the internal system of education quality assessment

*For citation:* Savinykh GP. Functional approach to the organization of the internal system of education quality assessment. *RSUH/RGGU Bulletin. Series "Psychology. Pedagogics. Education"*. 2018;1(11):38-54. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-38-54

### *Введение*

Общероссийская система оценки качества образования развивалась в ситуации отношения к образовательной деятельности как виду экономической деятельности [1], что соответствующим образом отразилось на понимании качества образовательных услуг

и привело к дисбалансу внешней и внутренней оценки качества образования.

В отношении школы указанная проблема особенно заметна. Социальная ценность результатов деятельности школы не всегда может быть измерена в критериях внешней оценки, поэтому школа, чтобы нейтрализовать экономическую отнесенность критериев, заложенных в федеральные мониторинги [2], должна иметь сильную внутреннюю систему оценки, позволяющую управлять развитием школы с учетом уникальности ее контингента, кадрового потенциала и условий образовательной деятельности.

Исследуя научный опыт по обозначенной проблематике [3–5], мы пришли к идее многомерной модели внутренней системы оценки качества образования (далее – ВСОКО), где ограничения извне заданных критериев качества образования компенсируются аутентичными стратегиями планирования результатов образовательной деятельности и планомерным информационно-аналитическим обеспечением обратной связи по результатам оценки. Обоснованные нами подходы к организации ВСОКО ориентированы на управление качеством образования с учетом требований федеральных образовательных стандартов и интересов потребителей образовательных услуг.

В настоящей статье мы представим результаты исследования по одному из подходов к построению ВСОКО, в рамках которого снимается противоречие между школой как объектом оценки (приоритет экономической целесообразности) и школой как субъектом оценки (приоритет социально ориентированной динамики развития обучающихся и удовлетворения потребностей родителей).

Заявленный нами подход обоснован как функциональный.

## *Методы*

В обосновании функционального подхода к построению ВСОКО мы прибегли к методу категоризации, спроецировав понятийное содержание категории «функция» в плоскость управления качеством школьного образования. Ключевым стало понимание функции как роли, которую выполняет определенный социальный институт или процесс по отношению к целому. Поскольку в педагогической науке понятие функции на сегодняшний день недостаточно отработано, мы опирались на межнаучный контекст определения этого понятия. К примеру, в философии функцией называют некий контекстно заданный формат реализации данности, утверждение



себя в бытии. Философский словарь трактует функцию через категорию деятельности (функция – деятельность, исполнение); отмечено, что вследствие использования в социологии и политологии понятие функции приобрело новые толкования [6 с. 485].

Справочные издания определяют функцию (от лат. Function – исполнение) закрепляют в значении обязанности, круга деятельности [7 с. 499]; либо в значении роли, назначения чего-либо [8 с. 1011]. Характерно при этом, что экономические словари приводят сочетания с понятием «функция» без его прямого толкования. К примеру, словарь терминов в области экономики качества не дает определение понятия «функция», при этом трактует функции управления как составную часть любого процесса управления [9 с. 160].

Приняв во внимание, что функция – это воплощение некой ожидаемой внешними потребителями роли, в проекции на предмет нашего исследования такой ролью мы можем считать компетенцию школы в проведении самообследования и организации внутренней системы оценки качества образования. Согласно действующему законодательству, школа не только вправе, но и обязана выстроить ВСОКО, исходя из наличных условий и целей образовательной деятельности, включая контингент обучающихся, инфраструктуру образовательной среды, условия реализации образовательных программ [10 ст. 2, 28].

Анализ нормативно-правовых источников показал, что законодательная норма об организации функционирования ВСОКО не является абсолютно новой для школы. Предыдущим законом об образовании (от 10.07.1992 г. № 3266-1 «Об образовании», п. 3 ч. 2 ст. 32) также была установлена компетенция проведения самообследования. Помимо текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, школа была обязана «предоставлять учредителю и общественности ежегодный... отчет о результатах самооценки деятельности образовательного учреждения (самообследования)». Факты преемственности законодательных норм, с одной стороны, делают возможным преемственность опыта, с другой стороны, обнажают противоречия этого опыта с тем опытом, который предстоит освоить современной школе в связи с тенденциями развития общероссийской системы оценки качества образования.

### *Основная часть*

Логику функционального подхода в организации ВСОКО мы связываем с основными тенденциями изменений социально-экономического контекста оценочной деятельности школ (см. таблицу).

Тенденции изменений  
в организации внутренней оценки качества образования

Параметры сравнений	Традиционное понимание	Современные тенденции	Существо изменений
Общее название, наименование	Контрольно-оценочная деятельность	Оценочно-аналитическая деятельность	Стал обязательным анализ результатов оценочной деятельности, транслируемый потребителям образовательных услуг
Нормативно-правовые аспекты	Письма Министерства образования РФ по вопросам контрольно-инспекционной деятельности в системе образования	Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: п. 13 ч. 3 ст. 28; ст. 29	Оценочная информация позиционируется как условие и средство информационной открытости образовательной организации
Социально-экономические предпосылки	Плановая экономика. Контроль носит идеологический подтекст, нужен для обеспечения стабильности образовательной системы	Рыночная экономика. Контроль нужен для обеспечения конкурентоспособности образовательной системы	Оценочная информация перестает быть конечным («складываемым») продуктом контроля, становясь источником комплекса управленческих мер по обеспечению конкурентоспособности образовательной организации
Теоретико-методологические основания	Понимание образования как просвещения. Философские учения о гуманистических смыслах образования	Понимание образования как услуги. Философские учения о рационализации социальных практик и социальных институтов	Качество образования трактуется с позиции соответствия федеральным образовательным стандартам и интересам потребителей образовательных услуг (ст. 2, 273-ФЗ)

Окончание табл.

Параметры сравнений	Традиционное понимание	Современные тенденции	Существо изменений
Связь контроля и оценки	Оценка и контроль не различались. Оценочная деятельность не являлась частью основной образовательной программы	Оценка выступает доминирующим понятием в системе управления качеством. Контроль интегрирован с оценкой	Внутришкольный контроль видоизменяется в оценочные процедуры с обязательным проведением информационно-аналитических работ
Статус оценочной информации	Получение посредством оценки той или иной информации (оценочной информации)	Оперирование актуальной, аналитически емкой оценочной информацией; управление качеством	В рамках внутренней системы оценки качества образования в образовательных организациях создаются аналитические службы на постоянной штатной основе или на основе выделенного дополнительного функционала работников
Структура оценочной информации	Информация об образовательных результатах обучающихся без акцента на их индивидуальные достижениях	Информация о содержании, условиях реализации и достижении планируемых результатов основных образовательных программ. Выделена информация об индивидуальных образовательных достижениях	Оценочная деятельность ориентирована на содействие индивидуальному развитию каждого обучающегося. В структуре оценочной информации в обязательном порядке отражены результаты индивидуального учета
Субъекты оценочной деятельности	Административно-управленческий персонал. Ответственный исполнитель – заместитель директора по учебно-воспитательной работе	Управленческая команда. Ответственный исполнитель – заместитель директора по оценке качества образования. Обучающиеся; самооценка, предшествующая оценке педагога; самоконтроль	Оценочная деятельность становится функцией развивающейся образовательной системы. Информационно-аналитические работы по результатам оценки – показатель стратегии управления качеством образования

Совокупность изменений, отраженных в таблице, подтверждает наши доводы о развивающей функции оценки как критерия жизнеспособности школы. Если школа проектирует ВСОКО в единстве контрольно-оценочной, информационно-аналитической и развивающей функций, она обеспечивает аутентичность своего развития и повышает конкурентные преимущества на рынке образовательных услуг.

Предписывая школе обязанность организации ВСОКО, законодатель ставит соответствующую компетенцию в один ряд с такими, как разработка и утверждение образовательных программ, проведение текущего контроля и промежуточной аттестации, осуществление индивидуального учета образовательных достижений обучающихся.

Комплексный характер установленных законом компетенций школы, с одной стороны, предписывает организовывать оценочную деятельность в соответствии с содержанием и целями образовательных программ, с другой стороны, позволяет генерировать взаимовлияние оценочной деятельности и проектирования содержания образования. Получается, школа вправе не только оценивать то, что положено для реализации требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) общего образования, но и саму систему оценки проектировать как инструмент генерации нового, актуального для саморазвития школы, качества образования (рис. 1).

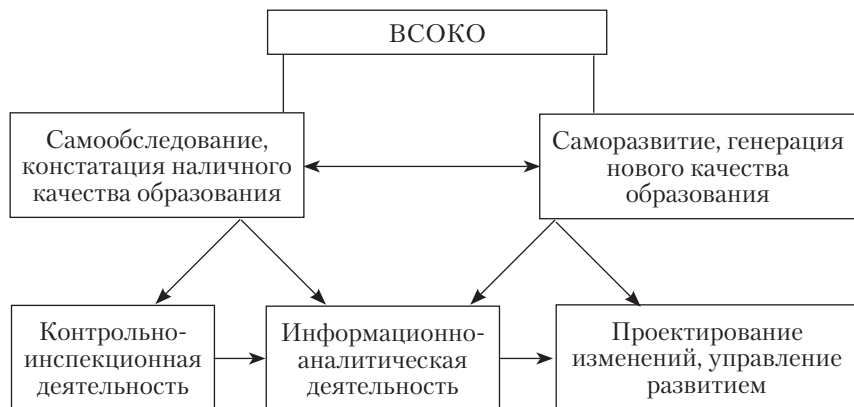


Рис. 1. Взаимосвязь задач ВСОКО в логике функционального подхода

Отраженная в рис. 1 идея взаимовлияния задач ВСОКО прямо объясняется тем, что школа, как организация, наделенная определенным объемом полномочий, должна обеспечить достижение качества, заданного требованиями ФГОС, но, стремясь к полноте реализации этих требований, школа не может не использовать оценочную деятельность как дополнительный ресурс достижения качества.

Из допущения единства контрольно-инспекционной и проективно-преобразующей задач ВСОКО мы выводим идею бифункциональной модели ВСОКО, принципиальным отличием которой выступают встроенные в нее критерии развития школы, релевантные им инструменты оценки, а также способность ВСОКО управлять содержанием образовательных программ и условиями их реализации.

Положение о бифункциональности ВСОКО мы строим на исследовательском и личном экспертном опыте, который показывает, что в школах внутренняя инспекция качества (самообследование) занимает сегодня почти весь объем оценки качества образования, не коррелируя прямо с задачами развития школ. Даже в ситуациях, когда школа использует результаты оценки для проектирования программ развития, механизмы развития не содержатся в самой системе оценки, а пребывают вне этой системы. Подобная монофункциональность снижает потенциал ВСОКО и не дает возможности использовать ВСОКО в качестве системоорганизующего компонента управления качеством (рис. 2).

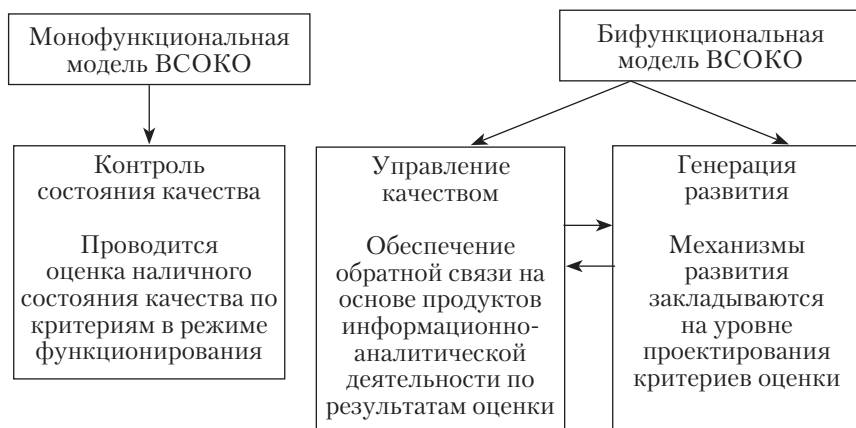


Рис. 2. Отличие ВСОКО со встроенной функцией развития

Генерация развития (встроенная функция развития) – принципиальная характеристика бифункциональной ВСОКО. Суть этой функции состоит в опосредуемых ВСОКО критериях ближайшего и перспективного развития школы, измерение которых встроено в единый инструментарий оценки и сопровождающей информационно-аналитической деятельности.

В качестве возможного опосредования указанной функции приведем опыт отдельных школ по проведению самообследования. В частности, использование для проведения самообследования критериев, выходящих за рамки типового состав критериев, определенного Минобрнауки [11, 12]. Выход за рамки типового состава критериев позволяет школам охватить оценкой информацию по специфичным для школы показателям развития условий, например, подготовка педагогов к работе на платформе «электронной школы» или доля учебных аудиторий, оборудованных для интерактивной работы или наличие полигона для учебных исследований. Поскольку подобные показатели отражают реальное содержание развития школы, они спроектированы как критерии оценки условий реализации основной образовательной программы (далее – ООП), и школа получает возможность, просчитав эффективность этих условий, обеспечить мониторинг их развития в процессе реализации ООП.

Чем точнее школа фиксирует прогноз своего развития, тем более детальными становятся показатели качества образования. Принцип качества как соответствия ФГОС получает здесь вполне конкретные проекции, а типовые критерии усиливаются аутентичными для школы показателями развития. Ниже, в приложении к статье, приведен пример того, как школа детализирует требование ФГОС к системе оценки образовательных достижений обучающихся и вводит показатели, которые прямо не вытекают из этого требования. Представленный в приложении вариант опосредования встроенной функции развития можно считать прогрессивным, поскольку школа закладывает расширенный состав критериев оценки, отражающих приоритетные направления ее развития. Выход за типовые, извне заданные критерии будет свидетельствовать о готовности руководителей не только измерять наличное качество образования, но и давать ход перспективному качеству, на которое нацелена программа развития школы.

## *Результаты*

Таким образом, принципиальным отличием функционального подхода в организации ВСОКО от имеющихся в педагогике подходов к оценке качества является то, что внутренняя оценка рассмотрена как функция, то есть как деятельность, заданная внешним потребителем, но регулируемая при этом самим субъектом оценки. Предложив прямое истолкование законодательной нормы об «организации функционирования ВСОКО», мы придали соответствующей компетенции школы характер наукоемкого феномена и привнесли в теорию оценки качества образования межнаучное понимание категории «функция»

Мы показали, что действующее правовое поле оценки качества образования ставит школу перед необходимостью проектировать внутреннюю систему оценки качества образования в условиях самостоятельности отбора содержания образования и планирования образовательных результатов обучающихся. Масштаб предоставленных современной школе компетенций придает ВСОКО характер функции управления не только наличным, но и перспективным качеством образования.

## *Обсуждение*

Приведенные нами результаты исследования получены на широкой практической базе повышения квалификации руководителей и заместителей руководителей школ по вопросам организации функционирования ВСОКО.

Эмпирический пласт исследования дал движение идее функционального подхода и обогатил теоретические представления о качестве образования, сложившиеся на рубеже XX–XXI вв. Мы смогли выйти за рамки просветительских концепций качества образования и осветить организацию внутренней системы оценки качества с позиций функционирования школы как социального института, а образовательной деятельности как вида экономической деятельности.

Разрешаемое нами противоречие между школой – субъектом оценки и школой – объектом оценки выделяет полученные результаты исследования на фоне прочих исследований общей педагогики в вопросах развития институциональных систем оценки качества образования.

## Благодарности

Выражаю благодарность Центру карьерного развития управленческих кадров, кафедре менеджмента и управления проектами Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский институт открытого образования» за содействие в предоставлении эмпирической базы исследования.

## Литература

---

1. Общероссийский классификатор видов экономической деятельности (утв. Приказом Росстандарта от 31.01.2014 № 14-ст ). [Электронный ресурс] URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_163320/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163320/) (дата обращения: 10.12.2017).
2. Сборник методических рекомендаций по вопросам функционирования системы мониторинга оценки качества общего образования на федеральном, региональном и муниципальном уровнях и формированию единых подходов в части технологии обеспечения процедур оценки качества образования, направленных на совершенствование оценочных процедур / Под ред. И.М. Горюновой, Л.В. Кавревой, Н.В. Тюриной, Ю.А. Лях. М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки при информационной поддержке МИА «Россия сегодня», 2016. 65 с.
3. *Болотов В.А.* Российская система оценки качества образования: Главные уроки / В.А. Болотов, И.А. Вальдман, Г.С. Ковалева, М.А. Пинская // Качество образования в Евразии. 2013. [Электронный ресурс] URL: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/rossiyskaya-sistema-otsenki-kachestva-obrazovaniya-glavnye-uroki> (дата обращения: 10.12.2017).
4. *Вальдман И.А.* Самооценка школы как инструмент эффективного управления общеобразовательным учреждением // Теоретико-методологические основы проектирования современной системы управления образованием: Сб. науч. трудов / Институт управления образованием РАО; Под. общ. ред С.Ю. Новоселовой. М.; СПб.: Нестор-История, 2013. 176 с.
5. *Шишов С.Е.* Мониторинг качества образовательного процесса в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней, Е.Ю. Гирба. М.: Инфра-М, 2017. 205 с.
6. *Философский словарь: основан Г. Шмидтом. 22-е изд., перераб.* М.: Республика, 2003.
7. *Философский энциклопедический словарь.* М.: ИНФРА-М, 2009.
8. *Новый экономический словарь / Под ред. А.Н. Азриляна. 3-е изд.* М.: Ин-т новой экономики, 2009.
9. *Окреплов В.В.* Словарь терминов и определений в области экономики качества. СПб.: Наука, 2011.
10. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».



11. Приказ Минобрнауки России от 10 декабря 2013 г. № 1324 «Об утверждении показателей деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию».
12. Приказ Минобрнауки России от 14 июня 2013 г. № 462 «Об утверждении порядка проведения самообследования образовательной организацией».

## References

---

1. All-Russian classifier of economic activity types (approved by Rosstandart order of 31.01.2014 № 14-st.) [Internet] URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_163320/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163320/) (data obrashcheniya 10.12.2017). (In Russ.)
2. Collection of methodological recommendations on the functioning of the system for monitoring the quality assessment of General education at the Federal, regional and municipal levels and on the development of unified approaches to the technology of ensuring procedures for assessing the quality of education aimed at improving the evaluation procedures / Edited by IM. Goryunova, LV. Kavreva, NV. Tyurina, YuA. Lyakh. Moscow; 2016. 65 p. (In Russ.)
3. Bolotov VA., Valdman IA., Kovaleva GS., Pinskaya MA. Russian quality assessment system in education: key lessons. *Quality of education in Eurasia*. 2013. [Internet] URL: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/rossiyskaya-sistema-otsenki-kachestva-obrazovaniya-glavnye-uroki> (data obrashcheniya 10.12.2017). (In Russ.)
4. Valdman IA. Self-rating of school as a tool of effective management of educational institution. *Theoretical-methodological basics of designing a modern system of education management*. Collection of scientific papers. Russian academy of Education Institute of education management; Edited by SJU. Novoselova. Moscow; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya Publ.; 2013. 176 p.
5. Shishov SE., Kal'nei VA., Girba EJu. Monitoring of quality of educational process at school. Moscow: Infra-M Publ.; 2017. 205 p. (In Russ.)
6. Philosophical dictionary. Founded by G. Schmidt. 22nd ed. Moscow: Respublika Publ.; 2003. (In Russ.)
7. Philosophical encyclopedic dictionary. Moscow: Infra-M Publ.; 2009. (In Russ.)
8. New economic dictionary. Edited by AN. Azrilijan. 3rd ed. Moscow: New Economy Institute Publ.; 2009. (In Russ.)
9. Okrepilov VV. Dictionary of terms and definitions in the field of quality Economics. Saint Petersburg: Nauka Publ.; 2011. (In Russ.)
10. "On education in the Russian Federation". Federal Law of December 29<sup>th</sup> 2012 g. № 273-FZ. (In Russ.)
11. "On approval of activity indicators for educational organization subject to self-examination". Order of Russia Ministry of Education and Science of 10.12.2013 № 1324. (In Russ.)
12. "On approval of the self-examination procedure of educational organization". Order of Russia Ministry of Education and Science of 14.06.2013 g. № 462. (In Russ.)

*Приложение*

Вариант детализации показателей качества на примере требования  
ФГОС к оценке образовательных достижений обучающихся

Критерий	Параметр	Показатель	2016	2017	2018
Организация текущего контроля успеваемости	Доля уроков, отведенных под обобщающий тематический контроль	%			
	Доля учебных занятий с использованием оценочных материалов, аналогичных международным исследованиям	%			
	Доля учебных занятий с использованием оценочных материалов в формате ОГЭ, ЕГЭ	%			
	Доля учебных занятий с использованием оценочных материалов в формате ВПР	%			
	Доля учебных занятий с использованием оценочных материалов на межпредметной основе	%			
	Объем стимулирующих выплат за организацию и сопровождение индивидуального учета образовательных достижений учащихся	Тыс. руб. (в месяц на одного работника)			
Организация промежуточной аттестации	Доля пояснительных записок учебного плана, отражающих формы промежуточной аттестации учащихся	%			
	Доля процедур промежуточных аттестаций с использованием оценочных материалов, аналогичных международным исследованиям	%			

Критерий	Параметр	Показатель	2016	2017	2018
Организация промежуточной аттестации	Доля процедур промежуточных аттестаций с использованием оценочных материалов в формате ОГЭ, ЕГЭ	%			
	Доля процедур промежуточных аттестаций с использованием оценочных материалов в формате ВПР	%			
	Доля процедур промежуточных аттестаций, проведенных с использованием нетрадиционных форм, по образовательным областям:	%			
	– русский язык и литература	%			
	– родной язык и родная литература	%			
	– иностранные языки	%			
	– общественно-научные предметы	%			
	– математика и информатика	%			
	– естественно-научные предметы	%			
	– искусство	%			
	– технология	%			
	– физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности	%			
	Доля процедур промежуточных аттестаций (годовых), проведенных на основе комплексной контрольной работы на межпредметной основе	%			
	Доля процедур промежуточных аттестаций, проведенных в форме учета текущих отметок	%			

Критерий	Параметр	Показатель	2016	2017	2018
	Наличие стимулирующих выплат педагогическим работникам за проведение индивидуального учета образовательных достижений учащихся в общем объеме	Да/ нет			
Организация проектной деятельности учащихся	Доля учащихся, выполняющих индивидуальные проекты по предметным областям:	%			
	– русский язык и литература	%			
	– родной язык и родная литература	%			
	– иностранные языки	%			
	– общественно-научные предметы	%			
	– математика и информатика	%			
	– естественно-научные предметы	%			
	– искусство	%			
	– технология	%			
	– физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности	%			
	Доля индивидуальных проектов, выполненных в рамках региональных проектов в сфере образования	%			
	Доля индивидуальных проектов, которые сопровождаются учеными в формате сетевого взаимодействия	%			
	Доля работников, прошедших курсы повышения квалификации по вопросам сопровождения индивидуальной проектной деятельности учащихся	%			

Критерий	Параметр	Показатель	2016	2017	2018
Организация проектной деятельности учащихся	Количество работников, привлеченных к сопровождению индивидуальной проектной деятельности учащихся распорядительным актом директора	%			
	Количество индивидуальных проектов, выдвинутых на конкурсы и ставших призерами и победителями:	%			
	– регионального уровня	%			
	– федерального уровня	%			
	– международного уровня	%			
	Доля учащихся, являющихся членами научного общества учащихся	%			
	Объем стимулирующих выплат за организацию и сопровождение индивидуального учета образовательных достижений учащихся	Тыс. руб.			
Организация индивидуального учета	Доля учащихся, ведущих портфолио по системе, принятой в школе	%			
	Доля электронных портфолио, размещенных в электронном журнале	%			
	Сводный суммарный коэффициент портфолио <sup>1</sup>	Средний балл			
	Наличие раздела «Индивидуальный учет образовательных достижений учащихся» в Положении о ВСОКО	Да/Нет			

<sup>1</sup> Методика расчета коэффициента портфолио своя в каждой школе.

Критерий	Параметр	Показатель	2016	2017	2018
Организация индивидуального учета	Количество наименований поощрений учащихся, утвержденных распорядительным актом директора и предусмотренных Положением о ВСОКО	Единиц			
	Объем стимулирующих выплат за организацию и сопровождение индивидуального учета образовательных достижений учащихся	Тыс. руб.			

### *Информация об авторе*

*Галина П. Савиных*, кандидат педагогических наук, Благотворительный фонд «Вклад в будущее», Москва, Россия; 121170, Россия, Москва, Кутузовский пр-т, 32; 7069494@mail.ru

### *Information about the author*

*Galina P. Savinykh*, PhD in Education, Charitable foundation "Contribution to the future", Moscow, Russia; bld. 32, Kutuzovsky av., Moscow, Russia, 121170; 7069494@mail.ru

УДК 159.922  
DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-55-64

## Доречевой или дословесный?

Галина А. Мишина

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, mishinagalina2017@mail.ru*

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению такого понятия, как «автономная речь», в которой видится основа становления и развития новообразований всех дальнейших периодов (как литических, так и критических). Выделены свойства, объединяющие эгоцентрическую и внутреннюю речь с автономной и позволяющие говорить о последней как необходимом этапе развития речи в онтогенезе. Представленный в статье подход позволяет по-новому проектировать содержание ранней (первый-второй год жизни) коррекционной работы (в первую очередь, логопедической).

*Ключевые слова:* культурно-историческая теория, автономная речь, психологическое средство, новообразование, личность

*Для цитирования:* Мишина Г.А. Доречевой или дословесный? // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 1(11). С. 55–64. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-55-64

## Pre-verbal or pre-lingual?

Galina A. Mishina

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, mishinagalina2017@mail.ru*

*Abstract.* The article is devoted to the definition of such a concept as “autonomous speech”. This type of speech seems as a basis for the development of new formations of all subsequent periods (both lytic and crucial). Characteristics of both egocentric and internal speech common with autonomous one were identified, what allowed to consider “autonomous speech” as a necessary stage of speech development in ontogenesis. The approach presented in the article enables to re-design the content of the early (first-second year) correctional work (first of all, speech development).

*Keywords:* cultural and historical theory, autonomous, speech, psychological mediator, new formation, personality

*For citation:* Mishina GA. Pre-verbal or pre-lingual? *RSUH/RGGU Bulletin. Series "Psychology. Pedagogics. Education"*. 2018;1(11):55-64. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-55-64

Анализ психологической, психолингвистической, философской и т. п. литературы, а также данных теоретических и эмпирических исследований в области логопедии, семиотики и т. д. показал, что, с одной стороны, хорошо изучены такие разнообразные аспекты развития речи, как ее происхождение, функции, формы. С другой стороны, многие стороны развития речи, в первую очередь относящиеся к наиболее ранним возрастам, являются достаточно противоречивыми и малоизученными. Так, психологи, говоря о речи, исследуют внутреннюю речь (опираясь на работы Л.С. Выготского), значительно реже – эгоцентрическую речь, автономная ими не рассматривается. Закономерен вопрос о значении последней в общей логике речевого и в целом психического развития. В отечественной логопедии и коррекционной педагогике данное понятие не изучается вовсе. В поисках ответов мы провели собственное исследование.

Теоретические исследования российских специалистов показали, что на сегодняшний день нет единого определения такого понятия, как «речь». В работах лингвистов (Р.О. Якобсон, С.В. Кодзасов и др.) речь синонимизирует с понятием «язык», в других рассматривается как его часть, при этом под языком подразумевается орудие общения, а речь является производимым этим орудием видом общения. В-третьих, наоборот, речь содержит язык в качестве одной из своих сторон (А.А. Ветров). Нет единства и среди психологов. Так, речь понимается и как средство общения (М.И. Лисина и др.), и как самостоятельная деятельность (А.А. Леонтьев), и как психологический процесс формулирования и передачи мысли средствами языка (А.Р. Лурия), и как деятельность общения посредством языка (С.Л. Рубинштейн), как одна из форм коммуникации людей, которая обеспечивает формирование, передачу и восприятие информации (Л.А. Орбели). В работах последних лет (2000–2015 гг.), посвященных речевому онтогенезу, ряд авторов, указывая на тесную взаимосвязь речи и языка, обозначают процессы, функции и механизмы как речезыковые (Т.Н. Ушакова) или как функциональную систему языка и речи (А.Н. Корнев).



Обратимся к случаям нарушенного развития. В отечественной логопедии психолингвистический подход является единственным, в рамках которого рассматривается речь, и рассматривается именно как речевая деятельность. Однако все авторы, описывая или изучая период младенчества и/или раннего детства, обозначают нарушения как речевые, что нашло отражение в следующих формулировках – «задержка речевого развития, отсутствие речи, нарушения речи, отклонения речевого развития» и т. д., при этом содержание предлагаемой коррекционной работы чаще всего связано с формированием языковой компетентности (лексико-грамматические категории, слоговая структура и т. д.).

Речь, как известно, является предметом изучения многих наук – психофизиологии, философии, психологии, психолингвистики, логопедии, лингвистики и т. д. Как *психическая* функция наиболее подробно в отечественной психологии речь была представлена в работах Л.С. Выготского и его учеников. Теоретические и экспериментальные поиски в рамках культурно-исторической теории позволили говорить о таких видах речи, как автономная, эгоцентрическая, внутренняя. Достаточно обширный экспериментальный материал был собран относительно эгоцентрической (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, А.А. Люблинская, А.К. Маркова, А.Р. Лурия, Ф.Я. Юдович и др.) и внутренней речи (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, Т.В. Ахутина, В.С. Библер, В.В. Виноградов, П.Я. Гальперин, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, А.Н. Соколов, Л.С. Цветкова, Д.Б. Эльконин и др.), значительно меньше в отношении автономной.

Термин «автономная» был предложен В. Элиасбергом, хотя впервые об этом высказался Ч. Дарвин. Согласно их позиции, это – период перехода от безъязычного к языковому развитию.

Теоретические и экспериментальные исследования, направленные на изучение автономной речи, были сделаны в России в 30-е (Л.С. Выготский), 40-е (Т.Е. Конникова), 50-е годы (Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, Ф.А. Юдович).

Л.С. Выготским указывалось, что автономная речь является необходимым периодом в развитии всякого нормального ребенка. Кроме того, автономная речь рассматривалась психологом как новообразование критического возраста.

Переходы, возникающие в критические возрасты, и в частности автономная детская речь, бесконечно интересны тем, что они представляют собой участки детского развития, в котором мы видим обнаженную диалектическую закономерность развития [1, с. 963].

В автономной речи аффект, выступая в качестве мотора, сливается со смыслом, идущим от окружающего. Слово автономной речи является преемником указательного жеста и достаточно близко к нему по психологической природе. Через называние возникает понимание в отличие от заражения, возникает первичное смысловое восприятие.

Одним из немногих исследований, посвященных этому периоду, является исследование Т.Е. Конниковой. Автором изучался переходный, промежуточный этап своеобразно-симпраксической речи, в которой есть все для дальнейшего развития и перерастания в собственно речь. В работе дан анализ становления семантической и звуковой стороны, выделены условия, влияющие на эти изменения, и временные рамки данного явления. Так, больше всего непохожих по звучанию слов наблюдалось в 1 г. / 1 г. 2 мес., а к 1 г. 5 мес. / 1 г. 7 мес. наблюдался их минимум. Именно этот возраст (1 г. 5 мес. / 1 г. 7 мес.) указывается автором как переломный в развитии речи. Переломным является момент, когда происходит распад многозначности, слова начинают отражать объективный устойчивый смысл предметов и явлений, обобщать их объективные признаки и свойства, а не диффузные аффективно переживаемые ситуации действий. Именно с этого времени (старше 1 г. 7 мес.), по мнению автора, возможно говорить о наблюдаемом единстве речи и сознания.

Таким образом, особенностями этого периода являются следующие: звуковой состав отличается от обычной речи (ни артикуляционно, ни фонетически слова не похожи: резко расходятся в звучании или искажаются); значение слова ситуационно, при этом общение с помощью такой речи возможно только в конкретной ситуации; автономный язык аграмматичен.

Р.Е. Левиной [2, с. 191], вслед за Л.С. Выготским, указывалось на «двойственный характер природы» автономной речи (и звучание, и значение обнаруживают промежуточное место между доречевыми формами общения и смыслового восприятия и «нашим» звучанием и значением слов), при этом сама автономная речь определяется как «голосовой указательный жест». По мнению Р.Е. Левиной [2, с. 144], источником автономной речи является диалог, т. е. процесс общения, а ее функцией называется указание, «поскольку слово указывает на определенный предмет или на определенный признак. Индикация является генетически более ранней, чем сигнификативная функция, замещающая впечатления и означающая их».

Р.Е. Левиной также была предпринята попытка подойти к пониманию личности ребенка, стоящего на уровне автономной речи.

Однако данное направление не получило развития в последующих работах.

В современных лингвистических, психолингвистических, логопедических исследованиях данный период либо не рассматривается как очередной этап в речевом развитии, либо представлен как период «позднего лепета» или период начала собственно речи.

Наше исследование велось в теоретическом и эмпирическом направлениях. Теоретически мы пытались найти/опровергнуть связь автономной речи с эгоцентрической и внутренней (так как о связи последних имеются указания) для того, чтобы понять место автономной речи в речевом онтогенезе. В данной статье представлены именно теоретические поиски.

Связь эгоцентрической и внутренней речи имеет достаточное подтверждение в психологических исследованиях отечественных психологов. Возникает внутренняя речь, по Л.С. Выготскому, путем дифференциации социальной функции речи для других: первоначально внешняя и внутренняя речь слиты, далее во внешней речи выделяется эгоцентрическая речь (как переходная к внутренней) и, наконец, появляется внутренняя речь. Теория поэтапного формирования умственных действий доказала эту связь теоретически и экспериментально – по мнению П.Я. Гальперина, первая, собственно, определяет развитие второй. А.А. Люблинская экспериментально показала, что переход эгоцентрической речи во внутреннюю происходит в норме в 4–5 лет. Об интериоризации эгоцентрической речи во внутреннюю, играющую центральную роль в сознании того смыслового плана человека, который определяет структуру его поведения, писала и А.К. Маркова. При этом эгоцентрическая речь определялась ею как переходная между внешней и внутренней речью – по форме она еще внешняя, но по функции уже внутренняя. Что вполне применимо и к автономной речи.

На первом этапе нашего поиска мы попытались рассмотреть сущность речи. И в первую очередь ее назначение. Идя от понятия «натуральная психическая функция» и процесса ее трансформации в высшую психическую функцию, мы пришли к пониманию необходимости существования психологического средства, благодаря которому данный процесс становится возможным. Нами были выделены основные свойства психологического средства: его вспомогательная роль, частичная осознанность, встроенность в психическую функцию, включенность в субъект-субъектные отношения, структурная особенность (а именно – доминирование смысловой части), активность (инициативность). Дальнейший поиск позволил нам [3, с. 110] говорить о том, что «речь как раз и является тем

самым психологическим средством, с помощью которого натуральные функции становятся высшими...». Все перечисленные свойства психологического средства оказались присущи как внутренней и эгоцентрической, так и автономной речи.

На втором этапе мы изучали внутреннюю и эгоцентрическую речь, опираясь на эмпирические данные, представленные в работах отечественных психологов и философов, и выделяя те свойства речи, которые присущи как одному, так и другому ее виду.

В культурно-исторической теории внутренняя речь достаточно подробно исследована (Т.В. Ахутина, Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, А.Н. Соколов, Л.С. Цветкова, Д.Б. Эльконин и др.). Л.С. Выготский [1, с. 488] писал о ней, как о «своеобразной по строению и способу функционирования», считая ее «особым самостоятельным моментом речевого мышления, в котором сфокусированы все динамические отношения мысли и слова». А.Р. Лурия рассматривал такую речь в качестве механизма, превращающего внутренние субъективные смыслы в систему внешних развернутых речевых значений. По Н.И. Жинкину, в основе единицы внутренней речи лежит значение слова, нагруженное контекстными связями (т. е. смыслами). Слово как таковое умирает во внутренней речи, воплощая мысль (Л.С. Выготский). Вклад в разработку теории внутренней речи внесли работы А.Н. Соколова, различавшего внутреннюю речь как средство мышления (она рассматривалась исследователем в качестве базового механизма) и как средство продуцирования и осмысления речи («развернутая внутренняя речь»).

Теория внутренней речи, предложенная Л.С. Выготским, была расширена работами Б.Г. Ананьева: внимание автора было направлено не только на функции контроля, но и на значение внутренней речи в личностном развитии.

Известный спор Ж. Пиаже и Л.С. Выготского о природе эгоцентрической речи положил начало экспериментальным исследованиям отечественных психологов в этом направлении. Эгоцентрическая речь также представлена как в теоретических, так и экспериментальных работах (Л.С. Выготский, Ш. Бюлер, С. Айзенк, В. Штерн, Ж. Пиаже и др.). Ряд работ, посвященных этой проблеме (А.А. Люблинская и др.), доказал социальную основу данного вида речи. Именно эгоцентрическая речь выполняет регулирующую функцию, а также функцию образования плана решения задачи, возникающей в поведении, т. е. являющуюся по сути средством мышления (Д.Б. Эльконин).

Процесс анализа данных позволил говорить о таких свойствах, как предикативность, диалогичность, структурная особенность

(смысловая доминанта), инициативность. Как показало наше исследование, эти свойства оказались характерны и для автономной речи. Рассмотрим подробнее.

*Предикативность.* Компонентами предикативности, по В.В. Виноградову, являются модальность и временная характеристика. Модальность связана с категорией состояния (душевного, физического или эмоционального состояния человека, окружающей среды и природы). Говоря о временной составляющей, следует указать, что для предикативности нехарактерно «раньше» или «позже», только «сейчас». Можно утверждать, что эти характеристики присущи как внутренней и эгоцентрической речи, так и автономной.

Абсолютная предикативность внутренней речи, тождественная абсолютной субъектности (несовпадение субъекта логического с ним самим), ее смысловая экспансия, ее порождающая сила по отношению к речи внешней были раскрыты В.С. Библером. О предикативности внутренней речи философ рассуждал следующим образом:

Во внутренней речи (в ее углубляющемся движении) предикаты также не нужно физически, фонетически развертывать, они даны здесь окончаниями (началами) слов, их предельными характеристиками, образуя фразу-слово-звучание, слитое в неделимую мгновенную точку, «делимую» лишь своим потенциальным развертыванием (во внешнюю речь) и своим прошлым бытием (во внешней речи) [4, с. 68].

Эгоцентрическую речь также характеризует предикативность, при этом развертывание предикатов происходит во внешнем звучании. Л.С. Выготский так писал об этом:

Ребенок говорит по поводу того, чем он занят сейчас в эту минуту, по поводу того, что он сейчас делает, по поводу того, что находится у него перед глазами. Поэтому он все больше и больше опускает, сокращает, сгущает подлежащее и относящиеся к нему слова. И все больше редуцирует речь до одного сказуемого [1, с. 960].

Психологом указывается на следствие этого процесса: редуцирование фонетических моментов речи, своеобразие семантики, оперирование смыслами.

В основе предикативности лежит действие, состояние. Автономная речь осуществляется только относительно каких-либо впечатлений, т. е. эмоциональных состояний и действий, и только сейчас происходящих. Образование «слов» автономной речи

происходит в результате аффективного переживания ребенком действенной ситуации, возникающей в активном сотрудничестве с взрослым. Автономная речь возникает здесь и сейчас, т. е. ребенок сообщает о том, что привлекло его внимание, «затронуло», взволновало, «впечатлило». Для предикативности характерна законченность мысли. Произнесенное ребенком звуковое сообщение рассматривается именно как текст (в интерпретации близкого взрослого). Таким образом, предикативность можно рассматривать как общую характеристику всех трех видов речи.

*Диалогичность.* Внутренняя речь рассматривается как ситуация спора двух субъектов, отличных по своему бытию. В.С. Библиер выделяет в речи два одновременно существующих направления – вовне и вовнутрь, на другого и на себя, подчеркивая их одновременную исходность, а не надстраивание и не последовательность. Две речи (внешняя и внутренняя) сосуществуют одновременно. Отсюда для разворачивания внутренней речи необходим диалог – диалог между внутренней и внешней речью, причем диалог двух радикально различных (социально и индивидуально) субъектов.

Эгоцентрическая речь, аналогично внутренней, также представляет собой диалог, но только реализуемый во внешней речи (А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин).

А автономная речь вообще возможна *только* в диалоге, в диалоге внешнем. Именно диалог является источником автономной речи. В отличие от предыдущих двух в этом случае диалог ведется не с внутренним или идеально вовне существующим субъектом, а с реальным субъектом – в первую очередь, близким взрослым.

Говоря о диалоге, следует указать, что он отнесен лингвистами к речевому устному жанру и рассматривается как характерная черта общения, сопровождаемого использованием паралингвистических средств.

*Инициативность.* Все три вида речи осуществляются только по инициативе говорящего. Практический опыт работы с детьми с выраженным интеллектуальным снижением показывает, что автономная речь у таких детей не встречается, их начинают обучать говорить либо у ребенка остаются только нечленораздельные звуки. К слову сказать, в отечественной логопедии весь коррекционный процесс строится именно на ситуации отраженной речи: логопед говорит (спрашивает), а ребенок отвечает (повторяет, рассказывает), в результате чего ребенок постоянно находится в позиции «пассивного» обучающегося. Многие родители детей с речевой патологией также замечают, что их дети мало задают вопросов, тем более таких, как «почему?» и «зачем?». Случаи нарушенного раз-

вития (в первую очередь, интеллектуальная недостаточность, характеризующаяся низким уровнем познавательной активности и несформированностью высших психических функций) указывают на особенности развития и эгоцентрической, и внутренней речи, а автономная речь вне коррекционного процесса не появляется.

*Структурная особенность* (смысловая доминанта). Данное свойство заключается в преобладании смысла над значением. Смысл – это часть слова, направленная на самого субъекта, а значение – на объект. Л.С. Выготский рассматривал значение как общеупотребительную, фиксированную зону смысла, а последний определял через отношение части к целому. А.Н. Леонтьев указывал на то, что смысл (личностный смысл) выражает отношение субъекта к осознаваемым объективным явлениям.

Почему же в структуре слова можно считать основной частью смысл, а не значение? Возможно говорить о том, что в некоторых ситуациях слово, имея значение, тем не менее не имеет смысла (в случаях патологии, например, умственной отсталости). С другой стороны, можно возразить, что бывают ситуации, когда слово, имея смысл, тем не менее не понимается другими людьми (из-за отсутствия общеупотребительного значения), т. е., на первый взгляд, не имеет значения. Это – пример автономной речи. Однако стоит обратить внимание на одну деталь: в последнем случае слово не имеет значения для незнакомых взрослых, а в ситуационном контексте близкие взрослые ребенка понимают то, что хотел он передать. Отсюда мы говорим о том, что первоначально ребенок овладевает смыслом слова, так как не владеет еще языковыми средствами, позволяющими этот смысл передавать через «понятное взрослому звучание». Как взрослый понимает? Во-первых, слово автономной речи контекстно, взрослый, находясь в одной с ребенком ситуации, знает о том, что происходит, во-вторых, интонация, мимика и жесты являются основными маркерами для понимания смысла «звучкового» высказывания ребенка.

Во всех работах, так или иначе касающихся проблемы значения и смысла, присутствует указание на прямое отношение смысла к сфере личностных образований. Учитывая это, мы и рассматриваем автономную речь именно как личностное новообразование кризиса первого года жизни. На наш взгляд, можно говорить о том, что, изучая развитие автономной речи малыша, мы изучаем развитие его личности.

Таким образом, мы считаем, что термин «доречевой период», относящийся к первым двум годам жизни, не совсем корректный с позиции психологического подхода, так как это – период разви-

тия и существования автономной речи. На наш взгляд, правильнее было бы говорить именно о дословесном этапе. Более того, рассмотрение автономной речи в качестве одного из этапов развития речи позволяет по-новому посмотреть на содержание ранней коррекционной работы (в том числе и логопедической) на первом и втором годах жизни.

### *Литература*

---

1. *Выготский Л.С.* Психология. М.: Эксмо-Пресс, 2000. 1008 с.
2. *Левина Р.Е.* Нарушения речи и письма у детей / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. М.: АРКТИ, 2005.
3. *Мишина Г.А.* К проблеме генезиса высших психических функций // Вестник РГУ. Серия «Психологические науки». 2012. № 15(95). С. 103–115.
4. *Библер В.С.* На гранях логики культуры: Книга избранных очерков. М.: Русское феноменологическое общество, 1997.

### *References*

---

1. Vygotskii LS. Psychology. Moscow: Eksmo Publ.; 2000. 1008 p. (In Russ.)
2. Levina RE. Disturbance of speech and writing in children. Compiled by GV. Chirkina, PB. Shoshin. Moscow: ARKTI Publ.; 2005. (In Russ.)
3. Mishina GA. To genesis's problem of the higher mental functions. *RSUH/RGGU Bulletin. Series "Psychological Studies"*. 2012;15(95):103-15. (In Russ.)
4. Bibler VS. On the fringes of the logic of culture: Book of Selected Essays. Moscow: Russkoe fenomenologicheskoe obshchestvo Publ.; 1997. (In Russ.)

### *Сведения об авторе*

*Галина А. Мишина*, доктор психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; mishinagalina2017@mail.ru

### *Information about the author*

*Galina A. Mishina*, Doctor in Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya sq., Moscow, Russia, 125993; mishinagalina2017@mail.ru



## Особенности протекания конфликта в виртуальной коммуникации

Елена П. Белинская

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия; Психологический институт Российской академии  
образования, Москва, Россия, elena\_belinskaya@list.ru*

Светлана Н. Илюхина

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия, Iuhina\_SN@outlook.com*

*Аннотация.* В статье описаны специфические характеристики интернет-коммуникации, влияющие на процесс формирования образа конфликтной ситуации у участников конфликта в виртуальном взаимодействии и определяющие его процесс протекания и способы разрешения. Эмпирическое исследование выполнено на материале постов популярных блогеров, сопровождающихся конфликтным взаимодействием, и комментариев к ним в социальных сетях. Построена модель когнитивной схемы конфликта у его участников. В качестве основного метода исследования использовался контент-анализ, в котором выполнялось тестовое и ретестовое кодирование. Эмпирически выявлены значимые особенности конструирования образа конфликтной ситуации, которые заключались в усилении влияния препятствующих продуктивному разрешению конфликта когнитивных и эмоциональных искажений компонентов когнитивной схемы конфликта. Также по результатам анализа была выявлена предрасположенность виртуальной среды к конфликтам, способствующая проявлению прямой и пассивной агрессии в сторону оппонентов. Ограничения проведенного эмпирического исследования состоят в характеристике выборки: для большей достоверности результатов следует провести аналогичный анализ на постах блогеров и комментариях к ним с разных платформ других популярных социальных сетей, а также учесть личностные особенности пользователей, выступающих читателями данных постов.

*Ключевые слова:* конфликт, виртуальная коммуникация, виртуальное взаимодействие, когнитивная схема конфликта, участники конфликта

*Для цитирования:* Белинская Е.П., Илюхина С.Н. Особенности протекания конфликта в виртуальной коммуникации // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 1(11). С. 65–76. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-65-76

## Specific characteristics of conflict in virtual communication

Elena P. Belinskaya

*Lomonosov Moscow State University; Psychological Institute of Russian  
Academy of Education; elena\_belinskaya@list.ru*

Svetlana N. Ilukhina

*Lomonosov Moscow State University; Iluhina\_SN@outlook.com*

*Abstract.* The article describes the specific characteristics of Internet communication that influence the process of shaping the image of a conflict situation among the parties to the conflict in virtual communication and, as a consequence, influencing the course of the conflict and its solution. An empirical study was performed on the material of the posts of popular bloggers, accompanied by the conflict and reviews of the posts in the major social networks. The authors built a model of the cognitive schema of conflict as viewed by the participants. It was content analysis, which was used as the primary research method and which required performing the test and retest coding of the material. Significant features of the image design of the conflict situation were empirically revealed, they consisted in strengthening the influence of cognitive and emotional distortions of the components of the cognitive conflict scheme that hinder the productive resolution of the conflict. The results of the analysis brought out the predisposition of a virtual environment for conflict, facilitating direct and passive aggression towards opponents. Limitations of the empirical research are the characteristics of the sample: for greater reliability of the obtained results it is needed to conduct a similar analysis on the posts of bloggers and commentaries from different platforms of other popular social media, as well as to consider personal characteristics of users who are readers of these posts.

*Keywords:* conflict, virtual communication, virtual interaction, cognitive scheme of the conflict, the parties to the conflict

*For citation:* Belinskaya EP., Iluhina SN. Specific characteristics of conflict in virtual communication. *RSUH/RGGU Bulletin. Series "Psychology. Pedagogics. Education"*. 2018;1(11):65-76. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-65-76

## *Введение*

При всем разнообразии теорий и точек зрения, сложившихся за более чем сто лет изучения феноменологии конфликта в социологии и психологии на сегодняшний день в нем, очевидно, доминирует когнитивный подход. Тот факт, что у каждой из сторон конфликтного взаимодействия существует определенный образ конфликтной ситуации (субъективно воспринимаемое расхождение интересов, целей, убеждений), что конфликт суть представленность тех или иных противоречий в сознании участников, уже достаточно давно признается практически в любой теории конфликта. Меняется лишь та роль, которая отводится данным представлениям: от определяющей (в собственно когнитивных моделях) до опосредующей (в мотивационных и других подходах), но необходимость учета когнитивной составляющей конфликтного взаимодействия отмечается повсеместно [1]. Подчеркнем, что формирование представлений участников как о конфликте вообще, так и о конкретной конфликтной ситуации в значительной степени задано дискурсивно – в силу того что любой язык определяет особенности социальной категоризации и самокатегоризации. Специфика виртуальной коммуникации, в частности – коммуникации в социальных сетях Интернета, несмотря на расширяющиеся технические возможности, остается преимущественно текстовой, и этот текст, заметим, имеет свои специфики. Повсеместные аграмматизмы, отличные от нормативной аббревиатуры, упрощенность и краткость фразеологических конструкций, заимствования из других языков и др., умноженные на собственно коммуникативные особенности сетевого взаимодействия, – асинхронию, редуцированность невербальных средств, пространственную удаленность участников и т. п., – все более заставляют признать факт рождения и бурного развития особого «виртуального» языка, *net-language*, который выступает и как способ конструирования виртуальной реальности, и как средство ее восприятия и познания [2]. Существует точка зрения, согласно которой расширенные возможности публичного дискурса в интернет-пространстве в большей степени, нежели чем при взаимодействии в реальности, порождают так называемый «конфликтный текст», простое чтение которого может влиять на формирующийся образ конфликта [3]. В этой связи интересной представляется задача изучения особенностей когнитивных схем наблюдателей и участников виртуального конфликтного взаимодействия, определение той роли, которую играют собственно категоризации участников,

при столкновении с фактом высокой произвольности выбора средств самовыражения, которая справедливо отмечается исследователями как свойство виртуальной коммуникации [4].

Итак, в качестве теоретической основы дальнейшего эмпирического исследования выступил когнитивный подход в психологии конфликта, а именно – понимание конфликта как явления, для анализа которого недостаточно знания личностных особенностей конфликтующих сторон или же объективного описания конфликтной ситуации, но необходимо включение когнитивной составляющей – субъективной интерпретации происходящего [1]. Более конкретно, мы опирались на концепцию И. Клара и его коллег, которые рассматривают конфликт как специфическую когнитивную схему, – содержание некоторого знания, базирующееся на восприятии несовместимости целей сторон как ключевом элементе конфликта [5], и на представлениях С. Фиск об эмоциональном содержании образа конфликтной ситуации как компоненте данной схемы [6]. Согласно И. Клару, когнитивная схема конфликта активируется в том случае, если несовместимость целей признается участниками, которые могут быть представлены как отдельными индивидами, так и группами, в том числе – группами достаточно условными. Сама схема формируется в ходе опыта непосредственного взаимодействия или наблюдения за ситуацией и мало поддается изменению, но существенно влияет на кодирование, организацию и поиск информации субъектом. Иными словами, если ситуация исходно определяется как конфликтная, то для ее характеристики будут выбираться признаки, поддерживающие сложившуюся схему. Согласно С. Фиск, одним из компонентов когнитивной схемы выступает эмоциональное содержание, которое возникает на основе предыдущего опыта взаимодействий субъекта с социальной реальностью: при встрече с новым объектом, который подходит к уже существующей схеме, аффект «включается» схемой, формируя эмоционально окрашенное суждение.

### *Гипотеза исследования*

В силу поискового характера исследования в качестве гипотезы выступало предположение о том, что конфликтное взаимодействие в социальных сетях обладает специфическими особенностями, которые можно описать качественно, связав их с психологическими аспектами самого сетевого пространства. Операционально предполагалось, что в процессе эмпирического исследования будут найде-

ны неслучайные закономерности во встречаемости определенных категорий и подкатегорий при контент-аналитической обработке текстов, выступающих экспликацией конфликтного взаимодействия. За неслучайную закономерность в рамках данного исследования были условно приняты:

- встречаемость одной или двух категорий/подкатегорий с отставанием в 20% и более процентов от остальных;
- встречаемость одной подкатегории в более чем 50% случаев.

### *Выборка*

В качестве исходной выборки выступали тексты постов популярных блогеров, опубликованные в социальных сетях ВКонтакте и Facebook, а также комментарии читателей (пользователей) к ним. Рейтинги популярности блогеров были взяты с интернет-портала информационно-аналитической системы «Медиалогия» [7], где они сравнивались между собой по индексу цитируемости за февраль 2017 г., соответственно были выбраны 15 популярных блогеров. Критериями дальнейшего отбора массива текстов (пост + комментарий) были следующие:

- наличие отсылки или прямого указания на реальный конфликт или же конфликт в виртуальном пространстве в посте блогера;
- наличие соответствующих слов в комментариях: прямое или косвенное (синонимическое) название участниками дискуссии происходящего конфликтом;
- описание в посте блогера какого-либо конфликта, одним из участников которого выступал сам блогер;
- отсутствие очевидной модерации комментариев поста, так как это искажает реальную картину сетевого взаимодействия (за очевидную модерацию принималось наличие менее 50 комментариев под каждым постом в социальной сети блогера при условии большого количества «лайков», а также абсолютное преобладание положительных комментариев – 80% и более);
- отсутствие новых комментариев в течение 3-х месяцев на момент проведения процедуры контент-анализа (т. е. последний комментарий должен был быть датирован февралем 2017 г.), что позволяло условно принять конфликтную дискуссию за завершённую.

В результате отбора текстового массива по заданным критериям была сформирована целевая выборка, в которую вошли текстовые посты четырех известных блогеров (среди которых – два высокопоставленных чиновника, известный оппозиционный политик, ведущий высокорейтинговой телепередачи государственного канала), каждый примерно одинаковой численности слов (от 4900 до 5270). Сопровождающие текст видео- и фотоматериалы содержательно при анализе не учитывались.

### *Метод и обработка данных*

В качестве метода исследования использовался контент-анализ.

Процедура обработки данных включала в себя следующее этапы:

1) на основе теоретических представлений о динамике конфликтной ситуации [8, 9], а также исходя из результатов ранее проведенных эмпирических исследований по схожей проблематике [10–12] была составлена предварительная категориальная сетка для последующего контент-анализа;

2) в качестве ее апробации было проведено тестовое и ретестовое кодирование: часть текстового материала были закодирована дважды с временным интервалом в 2 месяца; дальнейший корреляционный анализ (подсчет парных корреляций по коэффициенту Спирмена) показал очень высокую степень согласованности ( $r = 0,9$ ;  $p < 0,01$ ) и соответственно хорошую устойчивость данных во времени при условии кодирования одним кодировщиком;

3) после некоторых уточнений и добавлений в категориальную сетку проводилось частотное кодирование смысловых единиц по всему текстовому материалу; подсчет осуществлялся сплошным способом (т. е. фиксировались все появления каждой смысловой единицы в единице контекста); в качестве единицы контекста использовались пост блогера, а также комментарии к нему;

4) после этого, с целью получения возможности сравнения, данные были уравнены между собой по количеству и содержанию наполнению категорий; далее был проведен частотный подсчет встречаемости категорий и подкатегорий, а для последующей интерпретации были посчитаны их процентные соотношения.

## Результаты

Прежде чем перейти к изложению основных результатов эмпирического исследования, отметим, что в анализируемых сообщениях доминировала текстовая информация (87,3%), и в среднем проходило около 1 минуты между ними, т. е. у пользователей было время, чтобы обдумать содержание своего комментария.

В целом по итогам контент-аналитической обработки постов всех четырех известных блогеров и комментариев к ним отмечается следующее.

Прежде всего, обращает на себя внимание доминирование определенных подкатегорий. Как активным участникам (тем пользователям, которые писали комментарии), так и пассивным наблюдателям конфликт чаще всего представляется неразрешимым (более 50% высказываний), не имеющим смысла «хаосом» (около 30%), а также «скандалом» и «грязью» (более 20%), а вся ситуация в целом нередко оценивается как «позорная» (более 15%) и даже противоречащая «принципам гуманизма» (позитивная оценка конфликта встретила лишь в 17% случаев и относилась только к постам оппозиционного политика). Интересно, что столь негативные оценки не зависят от того, как именно конфликтная ситуация в целом категоризируется респондентами – как мотивационный, ролевой или же собственно когнитивный конфликт.

В комментариях активных пользователей преобладала прямая словесная агрессия и оскорбления (около 40% высказываний), не реже встречалась и пассивная агрессия в форме сарказма, сопровождавшаяся негативной характеристикой личных качеств оппонента (более 30%). Эта агрессия практически всегда была направлена персонально – против какого-либо другого читателя/комментатора поста, в виде личного обращения (более 60% случаев) или же в виде обращения к некоторой группе, к которой мог (по мнению пишущего) принадлежать объект агрессии.

Специфично отношение пользователей к самой информации, исходно представленной в посте того или иного блогера. Она воспринимается крайне критично (более 30% оценок), дискутирующие задают много уточняющих вопросов (около 30% высказываний), причем большая часть из них, очевидно, не надеется на получение каких-либо ответов, а потому в дальнейшем продолжает активно дискредитировать ее, считая как сам пост, так и комментарии других участников «просто ложью» (35%). Это приводит к своеобразной интерпретации дискутирующими происходящего (более 25% высказываний): в ряде случаев они оценивают всю ситуацию как «теорию заговора» (около 15%), ссылаются на непроверяемые фак-

ты (более 20%), а также просто отказываются воспринимать информацию (10%).

В качестве причины конфликтной ситуации участники, как правило, называют злой умысел либо конкретного участника обсуждения (более 50% высказываний), либо одной из сторон как некоторой группы (40%). В меньшей степени в качестве причины возникшего конфликтного взаимодействия указывалось бездействие одной из сторон или же неадекватность и неспособность отвечать за свои действия (25% и 30% соответственно).

Следствием подобных оценок как самого конфликта, так и его участников являлся тот факт, что сконструированный итоговый образ оппонента оказывался резко негативным, усеченным и упрощенным вследствие атрибутивного искажения, осложненного «коммуникативными сбойми» восприятия, редуцированности невербальных компонентов общения, а также отсутствия предыстории взаимоотношений между участниками, и как следствие – желания сохранить их. Фактически этот образ упрощался участниками до одного конкретного комментатора, которому приписывались все возможные негативные личностные характеристики так, что он почти полностью лишался человеческих черт, превращаясь в объект для вымещения агрессии.

И неслучайно поэтому, что в качестве возможных способов разрешения обсуждаемого конфликта в подавляющем большинстве случаев пользователями указывается конкуренция (от 50% до более 70% высказываний в зависимости от исходного авторства поста), второй по частотности является стратегия уклонения (от 30 до 40%). Интересно, что в случае с постом одного из блогеров (известного телеведущего), несмотря на то что участие в обсуждении конфликтной ситуации воспринималось пользователями в основном как «развлечение» (более 85% суждений), они все равно предлагали разрешить ее в основном с помощью конкуренции (75%).

Интересны самокатегоризации участников конфликтного взаимодействия, взаимосвязанные с категоризациями ими других. Как правило, активный участник конфликтного обсуждения считал себя представителем некоторой группы (большой или малой в равном количестве случаев), а оппонента представлял себе как действующего исключительно индивидуально, от своей личной позиции. С этим было связано доминирующее личное обращение дискутирующих к конкретным участникам (более 70%) и продолжение межличностной конфликтной коммуникации, в ходе которой активный участник все



более позиционировал себя от имени некоторого «мы», выступая на защиту «своих». При этом в целом разворачивающееся конфликтное взаимодействие и свое включение в дискуссию участники интерпретировали как вынужденную необходимость, как попытку остановить несправедливость (более 70%).

По совокупности этих результатов представляется возможным утверждать, что основное предположение эмпирического исследования в целом подтвердилось: пространство социальных сетей как особая коммуникативная среда может влиять на динамику конфликта, причем это влияние в основном происходит через воздействие на построение образа конфликтной ситуации у ее участников.

В заключение описания результатов остановимся на двух основных ограничениях полученных данных, которые могут быть преодолены в дальнейших исследованиях.

Прежде всего, подчеркнем, что исследование проводилось на достаточно узкой выборке: для увеличения достоверности данных следует провести аналогичный анализ на постах блогеров и комментариях к ним с разных платформ других наиболее популярных социальных сетей (микроблогинг, видеоблогинг и т. д.) и другой тематики (не только политика, но и культура, развлечения, наука и т. д.). Далее, очевидно, что читатели-пользователи, которые комментируют посты, – это лишь небольшая часть всех тех, кто подписан на того или иного блогера. Очевидно, что они обладают определенными личностными и/или коммуникативными особенностями, которые могут влиять на общую динамику конфликтного виртуального взаимодействия.

## *Выводы*

Подводя итоги, можно сказать, что пространство социальных сетей как специфическая коммуникативная среда оказывает влияние на динамику конфликтного взаимодействия через построение определенного образа конфликтной ситуации у ее участников и пассивных наблюдателей. Несмотря на то что пространство интернет-коммуникации технически подразумевает возможность отсроченной, а потому, казалось бы, более рефлексивной и менее аффективной реакции участников конфликтного взаимодействия друг на друга (в силу возможности неоднократно перечитывать написанные другими пользователями сообщения, ссылаться на

прямые цитаты из текстов собеседника, редактировать или удалять собственные сообщения и пр.), полученные результаты демонстрируют, скорее, противоположное.

Так, оказалось, что случайные наблюдатели конфликта в сети (пользователи – читатели конфликтогенного поста и комментариев к нему) способны воспринять ситуацию как важную для себя лично и интерпретировать происходящее как конфликт, в который они включаются, идентифицируясь с виртуальной группой и вступаясь за «своих». Подобные участники вступают в коммуникацию с оппонентами, не стремясь при этом к продуктивному итогу, а оценивая происходящее как «хаос и скандал», считая конфликт в принципе неразрешимым, что приводит к его дальнейшей эскалации.

У большинства участников конфликта (читателей и комментаторов постов) образ оппонента представлен как крайне упрощенный и лишенный человеческих черт образ врага, который действует в соответствии со своим личным злым умыслом. Подобный образ оппонента и ситуации в целом приводит к большому количеству речевой агрессии, как в прямой форме, так и в форме сарказма.

В качестве единственно возможной стратегии поведения в конфликтной виртуальной ситуации подавляющее большинство пользователей видят стратегию прямой конкуренции, в которой возможно удовлетворение потребностей только одной из сторон с полным «проигрышем» противоположной. Объективная недостаточность информации о собеседнике и конфликтной ситуации приводит к особому рода критичности при комментариях, сочетающей в себе как полный отказ от адекватного восприятия написанного, так и многочисленные интерпретации происходящего с использованием неаргументированных суждений, подкрепляющих «теорию заговора».

Очевидно, что полученные результаты с необходимостью ставят задачу развития цифровой компетентности пользователей и этики общения в социальных сетях.

### *Финансирование*

Статья выполнена в рамках гранта Российского фонда фундаментальных исследований, проект 16-06-00161 «Экзогенные и эндогенные факторы информационной социализации».

### *Funding*

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project no. 16-06-00161.

## Литература

---

1. *Белинская Е.П.* Язык Интернет-коммуникации и социолингвистическая ситуация современности // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2011. Т. 1. № 10. С. 5–11.
2. *Ван Дейк Т.* Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М.: ЛИБРОКОМ, 2014. 344 с.
3. *Гришина Н.В.* Психология конфликта: Учеб. пособие. 2-е изд., переработанное и дополненное. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
4. *Доич М.* Разрешение конфликта (конструктивные и деструктивные процессы) // Конфликтология: хрестоматия: учебное пособие / Сост. Н.И. Леонов. 3-е изд., исправленное и дополненное. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО 'МОДЭК', 2005. 368 с.
5. *Клар И., Бар-Тель Д., Круглянский А.* Ситуация конфликта как когнитивная схема // Психология социальных ситуаций. СПб.: Питер, 2001. С. 216–225.
6. *Кэмпбелл Д.* Реалистическая теория конфликта // Хрестоматия по психологии конфликта / Сост. и общая редакция Н.В. Гришиной. СПб.: Питер, 2001. 448 с.
7. *Марцинковская Т.Д.* Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве // Психологические исследования. Электрон. науч. журнал. 2012. Т. 5. № 26. С. 7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.12.2017).
8. Медиалогия – разработчик автоматической системы мониторинга и анализа СМИ в режиме реального времени. [Электронный ресурс] URL: <http://old.mlg.ru> (дата обращения: 12.12.2017).
9. *Петрова Н.Е., Рацибурская Л.В.* Язык современных СМИ: средства речевой агрессии. М.: Флинта; Наука, 2011. 160 с.
10. *Рубин Д., Пруйт Д., Сунг Хе Ким.* Социальный конфликт: эскалация, тупик, разрешение. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
11. *Солдатова Г.У., Рассказова Е.И.* Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал. 2014. № 2 (14). С. 27–35.
12. *Усачева О.Ю.* Конфликтный диалог в Интернете (на материале политических форумов). [Электронный ресурс] URL: <http://www.dialog21.ru/Archive/2005/UsachevaO/UsachevaO.htm> (дата обращения: 12.12.2017).

## References

---

1. Belinskaya E.P. The language of Internet communication and the sociolinguistic situation of modern times. *Contemporary social psychology: theoretical approaches and applied research*. 2011;1(10):5–11. (In Russ.)
2. Van Deijk T. Discourse and power. Representation of domination in language and communication. Moscow: LIBROKOM Publ.; 2014. 344 p. (In Russ.)
3. Grishina N.V. Psychology of conflict. Tutorial. 2nd edition, revised and enlarged. Saint-Peterburg: Piter Publ.; 2008. 544 p. (In Russ.)
4. Doich M. The resolution of the conflict (constructive and destructive processes). Conflict studies – a reader and textbook. Compiled by NI. Leonov. 3rd edition, revised and expanded. Moscow: Moscow Psychology and Social Institute Publ.; Voronezh: NPO 'MODEK' Publ.; 2005. 368 p. (In Russ.)

5. Klar I., Bar-Tel' D., Kruglyanski A. The situation of conflict as a cognitive schema. *The psychology of social situations*. Saint-Peterburg: Piter Publ.; 2001. P. 216–225. (In Russ.)
6. Kehmpbell D. Realistic conflict theory. *Readings in the psychology of conflict*. Compiled and general edition by NV. Grishina. Saint-Peterburg: Piter Publ.; 2001. 448 p.
7. Martsinkovskaya TD. Informational socialization in changing information environment. *Psychological research. Electron. scientific journal*. 2012;5(26). [Internet] URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya 12.12.2017). (In Russ.)
8. Medialogia – a developer of automated system for monitoring and media analysis in online regime. [Internet] URL: <http://old.mlg.ru> (data obrashcheniya 12.12.2017). (In Russ.)
9. Petrova NE., Ratsiburskaya LB. The language of contemporary media. The means of verbal aggression. Moscow: Flinta: Nauka Publ.; 2011. 160 p. (In Russ.)
10. Rubin D., Prujt D., Sung He Kim. Social conflict: escalation, impasse, resolution. Moscow: Prajm-EVROZNAK Publ.; 2001. (In Russ.)
11. Soldatova GU., Rasskazova EI. Psychological models of digital competence among Russian teenagers and parents. *National psychological journal*. 2014;2(14):27–35. (In Russ.)
12. Usacheva OYu. Conflict dialogue on the Internet (based on the political forums). [Internet] URL: <http://www.dialog21.ru/Archive/2005/UsachevaO/UsachevaO.htm> (data obrashcheniya 12.12.2017). (In Russ.)

### *Информация об авторах*

*Елена П. Белинская*, доктор психологических наук, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9; Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4; [elena\\_belinskaya@list.ru](mailto:elena_belinskaya@list.ru)

*Светлана Н. Илюхина*, студентка, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9; [Iluhina\\_SN@outlook.com](mailto:Iluhina_SN@outlook.com)

### *Information about the authors*

*Elena P. Belinskaya*, Doctor in Psychology, professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; bldg. 9, bld. 11, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia; bldg. 4, bld. 9, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; [elena\\_belinskaya@list.ru](mailto:elena_belinskaya@list.ru)

*Svetlana N. Ilukhina*, student, Lomonosov Moscow State University; bldg. 9, bld. 11, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; [Iluhina\\_SN@outlook.com](mailto:Iluhina_SN@outlook.com)

## Социально-психологический портрет родителей современных дошкольников

Екатерина А. Киселёва

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, vita\_ek@mail.ru*

Василиса Р. Орестова

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, v.r.orestova@gmail.com*

*Аннотация.* В статье приведены результаты исследования, позволяющие построить социально-психологический портрет современных родителей. Исследование проводилось по четырем направлениям: определение сферы значимых интересов и способов получения информации; выявление особенностей структуры социальной идентичности; изучение жизнестойкости личности; измерение эмоционального интеллекта личности. В исследовании приняли участие 1115 родителей в ДОО Московской области. Из них русские – 63%; 51% – приезжие (переехали из различных регионов РФ); 56% – живут в Московской обл., работают в Москве; люди с высшим и средним специальным образованием; имеют относительно высокий уровень информационной культуры; для них собственный ребенок – абсолютная самоценность, именно поэтому проблема безопасности, физического и психического комфорта является одним из важнейших приоритетов.

Результаты данного исследования могут быть использованы педагогами, психологами, педагогами-психологами для разработки эффективных форм взаимодействия родителей и педагогов для полноценного развития современных детей.

*Ключевые слова:* социально-психологический портрет современного родителя, жизнестойкость, структура социальной идентичности, информационная социализация, эмоциональный интеллект

*Для цитирования:* Киселёва Е.А., Орестова В.Р. Социально-психологический портрет родителей современных дошкольников // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 1(11). С. 77–88. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-77-88

## Socio-psychological portrait of parents of modern preschoolers

Ekaterina A. Kiseleva

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, vita\_ek@mail.ru*

Vasilisa R. Orestova

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, v.r.orestova@gmail.com*

*Abstract.* The article presents results of the research, which allow to build a socio-psychological portrait of modern parents. The study was conducted in four areas: the definition of the significant interests scope and ways of obtaining information; the identification of features of the social identity structure; studying the viability of the personality; measuring the emotional intelligence of the individual. The study involved 1115 parents in the Moscow Region LLP. Of those, Russian – 63%; 51% – visitors (moved from different regions of the Russian Federation); 56% live in the Moscow Region, work in Moscow; people with higher and secondary special education; have a relatively high level of information culture; for them, their own child is an absolute inherent worth, that is why the problem of safety, physical and mental comfort is one of the most important priorities.

Results of the study can be used by teachers, psychologists, and psychology educators in order to develop effective forms of interaction between parents and teachers for the meaningful development of modern children.

*Keywords:* socio-psychological portrait of the modern parent, vitality, the structure of social identity, information socialization, emotional intelligence

*For citation:* Kiseleva EA., Orestova VR. Socio-psychological portrait of parents of modern preschoolers. *RSUH/RGGU Bulletin. Series "Psychology. Pedagogics. Education"*. 2018;1(11):77-88. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-77-88

На современном этапе психологами и педагогами проводятся исследования развития современных детей, это вызвано теми реальными изменениями, которые произошли в современном мире, транзитивном и постоянно изменяющемся. В настоящее время присутствуют общие закономерности личностного, познавательного,

эмоционального развития, выявленные в работах ведущих психологов прошлого века [1]. В то же время сам характер этого развития, последовательность и даже содержание этапов взросления и тем более характер социализации, специфика вступления детей в мир взрослых и характер межпоколенной трансмиссии существенно изменились буквально за последние 20 лет во всем мире [2].

Наиболее кардинальные изменения в последнее время претерпели социализация и индивидуализация, личностное и эмоциональное развитие детей. Тем не менее данные процессы включают в себя и понятия внутренней позиции, переживания, идентичности, используют для объяснения полученных фактов механизмы компенсации и интериоризации [3]. Проблемы деятельности в разных ее аспектах, новые мотивы и операциональные стороны деятельности проявляются в изменении всех сторон общения и познавательной активности, а новые формы субъектности ведут к новым формам репрезентации, которые складываются в специфическую для современных детей модель психического [4].

В связи с вышесказанным на этапе дошкольного образования становится важным взаимодействие ребенка с родителями как основными носителями культуры, с одной стороны, и возможностью получить маркеры, позволяющие ребенку сохранять стабильность в транзитивном мире, – с другой. Однако в образовательной среде в диаде взаимодействия субъектов образования педагог–родитель часто различается понимание вектора развития современного дошкольника. Педагоги дошкольных образовательных организаций испытывают трудности во взаимодействии с родителями. Педагоги назвали несколько стереотипов о современных родителях:

- современные родители – это люди, которые проводят большую часть времени в сети Интернет и социальных сетях;
- современные родители имеют низкую активность и нежелание участвовать в жизни ребенка и детского сада;
- современные родители относятся к комментариям педагогов с непониманием, зачастую демонстрируют агрессивное поведение.

Анализ источников за последние годы показал, что исследования родителей как социально значимой группы для процесса воспитания детей не были проведены. Хотя на наш взгляд изменились не только дети, но и родители.

В этой связи наше исследование было направлено на изучение социально-психологических особенностей современных родителей.

Для создания портрета современного родителя было проведено анкетирование 1115 родителей в ДОО Московской области по четырем направлениям:

- 1) определение сферы значимых интересов и способов получения информации;
- 2) выявление особенностей структуры социальной идентичности;
- 3) изучение жизнестойкости личности;
- 4) измерение эмоционального интеллекта личности.

По результатам исследования современные родители современных дошкольников – это:

- русские – 63%;
- 51% – приезжие (переехали из различных регионов РФ);
- 56% – живут в Московской обл., работают в Москве;
- люди с высшим и средним специальным образованием;
- имеют относительно высокий уровень информационной культуры;
- для них собственный ребенок – абсолютная самоценность, именно поэтому проблема безопасности, физического и психического комфорта является одним из важнейших приоритетов;
- рост правовой культуры содействует все большему осознанию родителями себя и своего ребенка как правовых субъектов образования;
- образование воспринимается ими как инвестиционное пространство;
- они могут быть достаточно требовательны и даже агрессивны в случае ущемления прав их ребенка.

### *Определение сферы значимых интересов и способов получения информации*

При обработке результатов анкетирования выявлено, что основным источником получения любой информации (музыка, политика, книги, развлечения и т. д.) у большинства родителей является Интернет, что наглядно показывают диаграммы.

Однако наряду с сетью Интернет значимое место занимает телевидение. Наименее значимыми источниками получения информации являются радио, личный опыт, опыт друзей и близких.

Таким образом, мы видим, что виртуальное общение преобладает над живым общением. В то время как основным источником получения новых знаний и опыта для детей является личное общение с родителями.



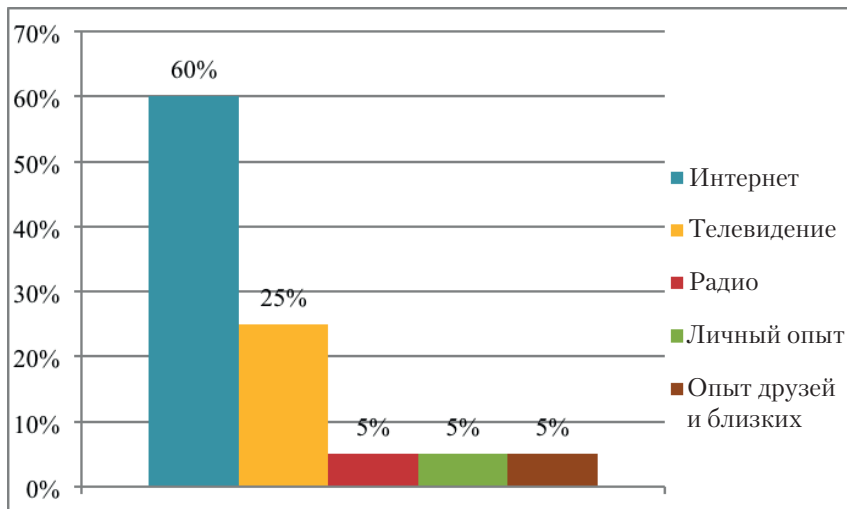


Рис. 1. Источники информации, которыми чаще всего пользуются современные родители

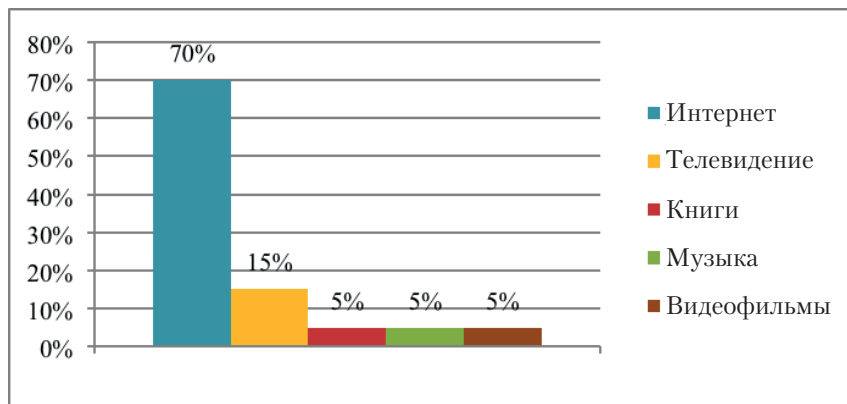


Рис. 2. Количество времени, которое современные родители уделяют в день тем или иным источникам информации

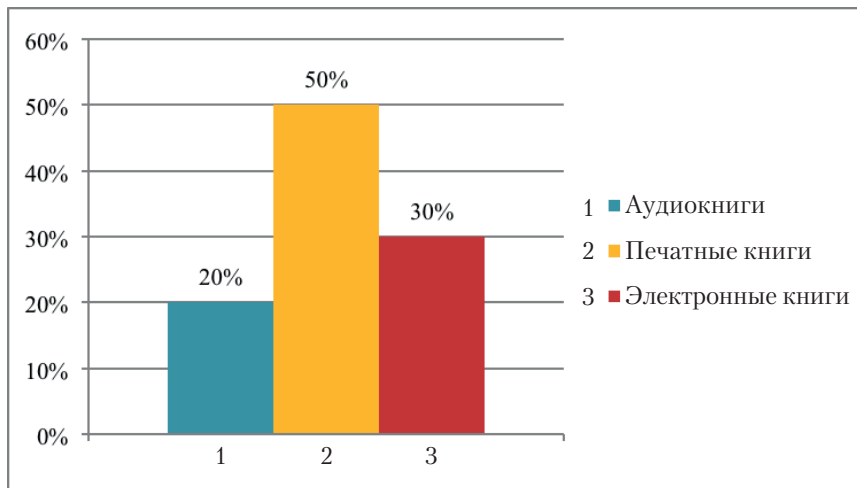


Рис. 3. Виды книг, которые предпочитают современные родители

Также одним из стереотипов, прозвучавших от педагогов дошкольного образования, является то, что современные родители не читают сами и соответственно не читают детям. Однако наше исследование опровергло данный стереотип.

100% участников исследования продемонстрировали важность чтения, из них 50% предпочитают книги на бумажных носителях, 30% читают электронные книги, 20% прослушивают аудиокниги (рис. 3).

### *Выявление особенностей структуры социальной идентичности*

Участникам исследования было предложено проранжировать 10 предложений по степени значимости: «Я как часть семьи», «Я как представитель человечества», «Я как гражданин своей страны», «Я как житель своего города», «Я как представитель своей национальности», «Я как представитель своей религии», «Я как представитель своей профессии», «Я как представитель своего поколения», «Я как представитель своего пола», «Я как представитель группы своих увлечений, хобби».

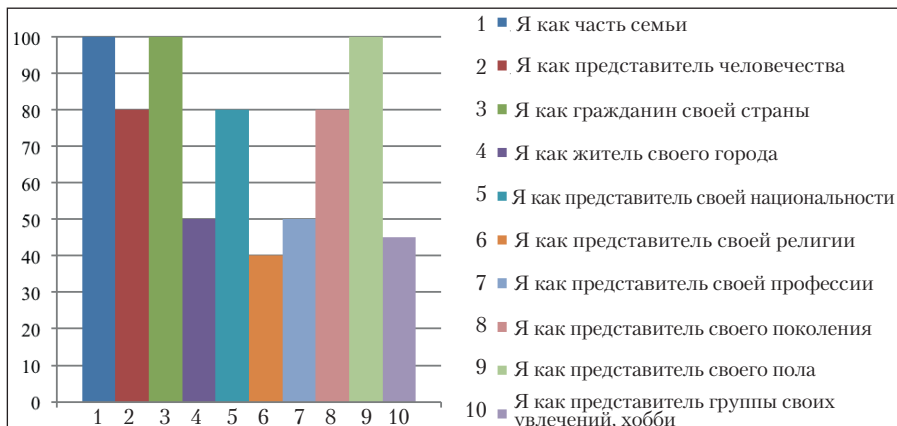


Рис. 4. Структура социальной идентичности

Современные родители из предложенных десяти групп социальной идентичности выделили:

на 1-е место – «Я как часть семьи»;

на 2-е место – «Я как гражданин своей страны»;

на 3-е место – «Я как представитель своего пола».

Последние позиции занимают: «Я как представитель своей религии» (10-е место); «Я как представитель группы своих увлечений, хобби» (9-е место); «Я как житель своего города» и «Я как представитель своей профессии» (8-е место).

### *Изучение жизнестойкости личности*

Для изучения жизнестойкости личности была использована методика «Опросник для измерения жизнестойкости».

Жизнестойкость – система убеждений, позволяющая человеку воспринимать даже негативные события как опыт и успешно справляться с ними.

Жизнестойкость включает в себя три компонента: вовлеченность (убеждение в том, что только благодаря своей активности человек находит в мире интересное), контроль (убежденность в контролируемости мира и своей способности добиться результата) и принятие риска (готовность действовать вопреки неопределенности ситуации и извлекать опыт из любых ситуаций).

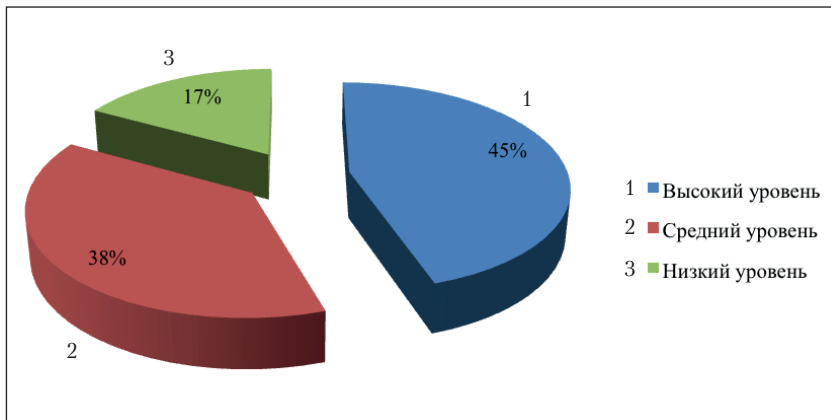


Рис. 5. Измерение уровня жизнестойкости

При обобщении итогов анкетирования выявлено, что современные родители уверены в себе, в своих решениях, активны, позитивны, коммуникативны, стараются быть в курсе событий, не пасуют перед трудностями.

Исследование показало нам высокий уровень жизнестойкости и высокую развитость каждого из трех компонентов, что говорит о психологическом здоровье, оптимальной работоспособности, активной жизненной позиции личности в пользу будущего, умении находить выход из трудной ситуации, не склоняться перед трудностями, т. е. активность, деятельность человека преобладает над пассивностью.

Результаты измерения жизнестойкости личности отображены на рис. 5.

Хотелось бы отметить, что активность личности формируется на ранних периодах жизни, после чего она мало изменяется. Самый важный период – детство и подростковый возраст, при этом решающим фактором здесь выступают детско-родительские отношения.

1. В частности, для увеличения *вовлеченности* принципиально важно принятие и поддержка, любовь и одобрение ребенка со стороны родителей (рис. 6).

2. Для развития компонента *контроля* важна поддержка инициативы ребенка, его стремления справляться с задача-

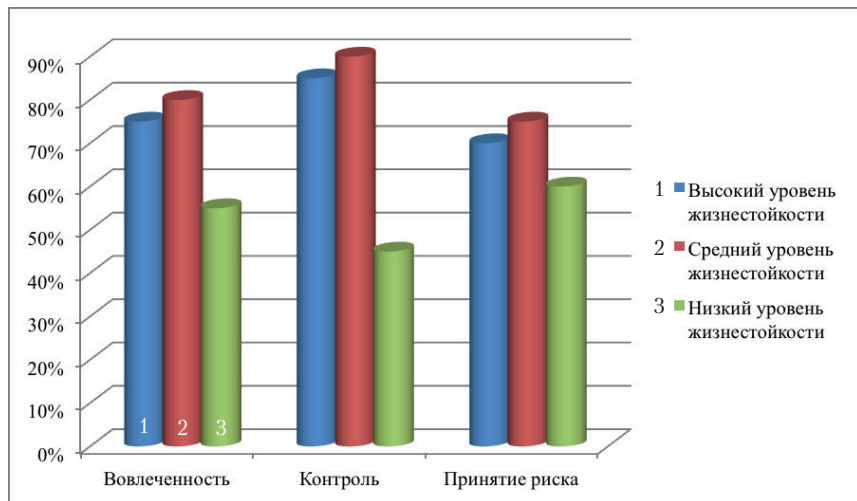


Рис. 6. Результаты измерения компонентов жизнестойкости

ми всевозрастающей сложности на грани своих возможностей (рис. 6).

3. Для развития *принятия риска* важно богатство впечатлений, изменчивость и неоднородность среды (рис. 6).

### *Изучение эмоционального интеллекта личности*

Эмоциональный интеллект – это способность распознать собственные чувства и эмоции, умение вызвать нужные нам эмоции созидания, управлять разрушительными эмоциями и чувствами; понимать эмоции и чувства других, чтобы выстраивать на основе этого понимания конструктивные взаимоотношения с окружающими.

Человек, не умеющий регулировать свои эмоции, неспособный понимать свои эмоции и эмоции других людей, правильно оценивать реакции окружающих, не может в жизни быть успешным человеком.

Важно, чтобы ребенок овладел способностями эмоционального интеллекта, а именно:

- умением контролировать свои чувства так, чтобы они не «переливались через край»;

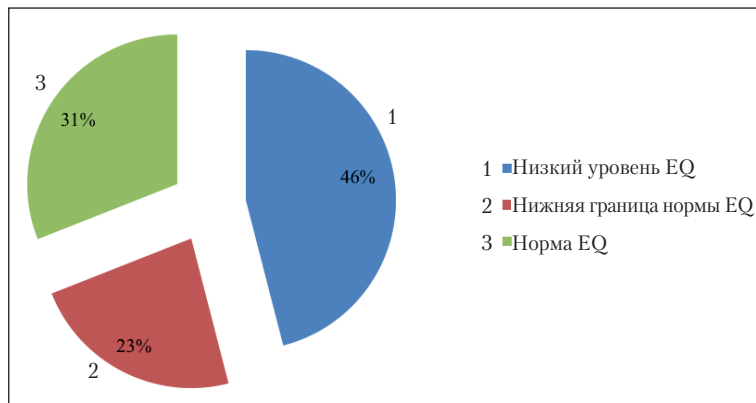


Рис. 7. Результаты исследования эмоционального интеллекта (EQ)

- способностью сознательно влиять на свои эмоции;
- умением определять свои чувства и принимать их такими, какие они есть (признавать их);
- способностью использовать свои эмоции на благо себе и окружающим;
- умением эффективно общаться с другими людьми, находить с ними общие точки соприкосновения;
- способностью распознавать и признавать чувства других, представлять себя на месте другого человека, сочувствовать ему.

Эмоциональный интеллект ребенка может развиваться, если он развит у родителей. Однако, по результатам исследования эмоционального интеллекта родителей (рис. 7), мы наблюдаем, что эмоциональный интеллект респондентов находится на низком уровне (46%) и на нижней границе нормы (23%), что не позволяет в полной мере обеспечить полноценное развитие эмоционального интеллекта у ребенка. Именно эти показатели объясняют и агрессивное поведение по отношению к педагогу. Это подтверждает наблюдение педагогов, что современные родители относятся к комментариям педагогов с непониманием и зачастую демонстрируют агрессивное поведение.

По результатам исследования мы можем сделать вывод, что современные родители (от 20 до 40 лет) – это люди с активной жизненной позицией, с высоким уровнем показателя жизнестойкости,

для которых семья и страна занимают первые позиции в структуре социальной идентичности, способные получать информацию как из сети Интернет и телевидения, так и из более традиционных источников: книг и живого общения. Современные родители готовы принимать активное участие в развитии и воспитании своих детей, но при этом четко понимать свои задачи. Они готовы к сотрудничеству с педагогом, а не к жесткому выполнению его требований. Однакостораживает низкий уровень развития эмоционального интеллекта (69%) респондентов, что ставит перед педагогами дошкольных образовательных организаций задачу разработки совместных форм деятельности, способствующих развитию эмоционального интеллекта как у родителей, так и у детей.

### *Литература*

---

1. *Марцинковская Т.Д.* Социальное пространство: теоретико-эмпирический анализ // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 30.
2. *Марцинковская Т.Д.* Проблема социализации в историко-генетической парадигме. М.: Смысл, 2015.
3. *Изотова Е.И., Никифорова Е.В.* Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. М.: Академия, 2004.
4. *Изотова Е.И.* Эмоциональные представления как фактор психического развития детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.

### *References*

---

1. Martsinkovskaya TD. Social space: teoretiko-empirical analysis. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 2013;6(30). (In Russ.)
2. Martsinkovskaya TD. Socialization problem in a historical and genetic paradigm. Moscow: Smysl Publ.; 2015. (In Russ.)
3. Izotova EI., Nikiforova EV. Emotional sphere of the child: theory and practice. Moscow: Akademiya Publ.; 2004. (In Russ.)
4. Izotova EI. Emotional representations as factor of mental development of children of preschool age. [avtoreferat dis. ... kand. psikhol. nauk.] Moscow; 1994. (In Russ.)

*Информация об авторах*

*Екатерина А. Киселёва*, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; vita\_ek@mail.ru

*Василиса Р. Орестова*, доктор психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; v.r.orestova@gmail.com

*Information about the authors*

*Ekaterina A. Kiseleva*, PhD in Education, associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya sq., Moscow, Russia, 125993; vita\_ek@mail.ru

*Vasilisa R. Orestova*, Doctor in Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya sq., Moscow, Russia, 125993; v.r.orestova@gmail.com



## Влияние субъективных оценок значимости проблемных ситуаций на механизмы социального взаимодействия

Маргарита К. Акимова

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, m.k.akimova@rambler.ru*

Светлана В. Персиянцева

*Психологический институт Российской академии образования,  
Москва, Россия; Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, perssvetlana@yandex.ru*

*Аннотация.* В работе исследуется специфика социального взаимодействия как процесса, в котором индивид сталкивается с повседневными проблемами, требующими решения (выхода). Выделены два типа социального взаимодействия: сотрудничество, включающее наличие общих, совместных целей, строится на основе доверия, взаимопомощи, взаимоподдержки, и соперничество, предполагающее стремление опередить, отстранить, подчинить соперника. Возникает вследствие наличия единого объекта притязаний субъектов взаимодействия. Анализируются разные подходы понимания социального взаимодействия через теорию коммуникативного действия, теорию социальной солидарности, теорию социальной статики. Представлены данные о взаимосвязи социального взаимодействия с категориями «социальное отношение» и «социальные действия». С помощью авторской методики «Диагностическое интервью социального взаимодействия» исследуется уровень активности индивида, зависящего от оценки значимости проблемы, которая влияет на пути ее решения. Были выявлены значимые корреляции: отрицательные – между высокой субъективной значимостью проблемы и выбором ответа «ничего не буду делать»; положительные – между высокой оценкой важности ситуации и стремлением не только действовать самостоятельно, но и устанавливать горизонтальные, вертикальные связи социального взаимодействия.

*Ключевые слова:* социальное взаимодействие, социальные отношения, социальные действия, уровень активности, субъективная значимость ситуации

*Для цитирования:* Акимова М.К., Персиянцева С.В. Влияние субъективных оценок значимости проблемных ситуаций на механизмы социального взаимодействия // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 1(11). С. 89–98. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-89-98

## The influence of subjective assessments of the significance of problem situations on the mechanisms of social interaction

Margarita K. Akimova

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, m.k.akimova@rambler.ru*

Svetlana V. Persiyantseva

*Psychological Institute of Russian Academy of Education,  
Moscow, Russia; Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, perssvetlana@yandex.ru*

*Abstract.* In the paper, the specificity of social interaction as a process, in which an individual faces everyday questions, and which demands for solution (exit) . Two types of social interaction are distinguished: a cooperation, including the existence of common, joint goals, which is built on the basis of trust, mutual assistance, mutual support, and a rivalry, which implies the desire to get ahead, remove, subordinate the opponent and arises from the existence of a single object for claims of the interaction subjects. The article analyzes different approaches to understanding social interaction through the theory of communicative action, the theory of social solidarity, the theory of social statics. Records of the relationship of social interaction with the categories “social attitude” and “social actions” are presented. The author with the help of his technique “Diagnostic interview of social interaction” studies the level of activity of an individual depending on an assessment of the significance of the problem that affects its solution modes. Significant correlations were found: negative – between the high subjective significance of the problem and the choice of the answer “I will not do anything”; positive – between a high assessment of the situation importance and the desire not only to act independently but also to establish horizontal and vertical links of social interaction.

*Keywords:* social interaction, social relations, social actions, level of activity, subjective significance of the situation

*For citation:* Akimova MK., Persiyantseva SV. The influence of subjective assessments of the significance of problem situations on the mechanisms of social interaction. *RSUH/RGGU Bulletin. Series “Psychology. Pedagogics. Education”*. 2018;1(11):89-98. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-89-98

## *Введение*

Социальное взаимодействие является важнейшей фундаментальной характеристикой социальной реальности и социальной общности. Многое в обыденном поведении оказывается аспектом социального взаимодействия. Философы, социологи, психологи рассматривают социальное взаимодействие как специфический образ взаимоотношений в условиях общественной жизни. Несмотря на разнообразие исследовательских подходов, данная категория мало изучена в литературе, нет отдельных трудов, посвященных данному понятию, очень мало комплексных исследований, анализирующих процесс социального взаимодействия. Рассмотрим последнее в связи с категориями социальных отношений и социального действия.

Впервые понятие «социальное действие» определил немецкий социолог Макс Вебер [1]. Социальное действие, согласно Веберу, можно рассматривать как действие человека, которое соотносится с действиями других сограждан, и неважно, имеет ли действие внутренний или внешний характер, оно сводится либо к невмешательству, либо к терпеливому принятию.

Любое социальное действие представляет собой систему, в которой можно выделить субъект и объект действия, средства (орудия) и методы действия, а также его результат как ответную реакцию индивида или общности, на которых было направлено действие. Вебер рассматривал социальные действия как преднамеренные комплексы поступков, связанные с выбором средств и направленные на достижение определенной цели (к примеру, изменение поведения, установок или мнений других индивидов или групп индивидов, которое бы удовлетворяло определенные потребности и интересы воздействующей группы).

Таким образом, социальные действия – это определенная система поступков, средств и методов, используя которые индивид или социальная группа стремятся изменить поведение, взгляды или мнения других индивидов или групп.

В основе социального действия лежат контакты между индивидами и группами индивидов, так как без контактов не возникает желания вызвать определенные реакции, изменить чье-либо поведение.

М. Вебер писал о том, что не все действия людей являются социальными, так как достижение далеко не всякой цели предполагает ориентацию на других людей [1]. Для того чтобы социальное действие являлось таковым, необходимо одновременное сочетание

наличия субъективной мотивации действия индивида или группы, а также ориентация на поведение других людей. Это поведение может быть в прошлом, настоящем или ожидаемое в будущем.

Юрген Хабермас [2] разработал свою теорию социального действия, названного им коммуникативным, в основу которой были положены работы М. Вебера. Хабермас рассматривал коммуникативное действие как действие в согласии с другими участниками для достижения совместной цели. Коммуникативное действие относится к взаимодействию как минимум двух субъектов, которые стремятся к взаимопониманию и достижению согласия по поводу самой ситуации действия. Основной чертой в данном случае является интерпретация цели и ситуации действия. Одним из видов коммуникативного действия является нормативное действие, то есть поведение, основанное на нормах и ценностях, разделяемых в конкретной группе. Таким образом, основной чертой данного вида коммуникативного действия является следование принятым в обществе нормативам, что возможно вследствие нормативопринятия [3].

Рассмотрим соотношение социального взаимодействия и социальных отношений. Люди постоянно взаимодействуют друг с другом, являясь субъектом социальных отношений. Соотношение понятий «социальные отношения» и «социальное взаимодействие» разные исследователи рассматривают по-разному. Одни отождествляют понятия «социальное взаимодействие» и «социальные отношения», другие же, наоборот, доказывают, что это совершенно разные категории. Несмотря на множество подходов к толкованию данных понятий, большинство исследователей полагают, что это взаимосвязанные, взаимозависимые и взаимообуславливающие друг друга категории.

Так, признается, что совокупность социальных отношений между индивидами характеризует структуру общества [4, 5], рассматривает социальные отношения как «социальную клетку» общества. Изучая их, исследователь получает информацию о социальных явлениях и процессах, происходящих в обществе. Вместе с тем Огюст Конт (2000), будучи автором теории социальной статистики, считает, что базовым элементом общественной структуры может выступать лишь такая единица, где присутствует социальное взаимодействие.

Неотъемлемой частью социальных отношений являются нормы и ценности, которыми руководствуются люди в ходе взаимодействия друг с другом.

Исследователи выделяют два основных типа социального взаимодействия – сотрудничество и соперничество. Сотрудничество

предполагает наличие общих, совместных целей и строится на основе доверия, взаимопомощи, взаимоподдержки, стремления учитывать интересы партнера. Соперничество возникает вследствие наличия единого объекта притязаний субъектов взаимодействия. Такими объектами могут выступать авторитет, голоса избирателей, территория, властные полномочия и т. д. Соперничество проявляется в стремлении опередить, отстранить, подчинить или уничтожить соперника и может принимать вид конкуренции и даже конфликта.

Социальное взаимодействие как сотрудничество связывает разных людей в единое целое, в определенное сообщество, позволяющее реализовать те или иные социальные задачи в совместной деятельности. Совместная деятельность позволяет эффективнее решать возникающие в жизни проблемы и задачи. Совместная деятельность по достижению общей цели способствует появлению своеобразной эмоциональной энергии, сплачивающей их и позволяющей добиваться успеха в достижении поставленной цели.

Э. Дюркгейм [6], автор теории социальной солидарности, показывает, что люди объединяются в группы для достижения общей цели, имея важные социально-психологические мотивы.

Дж. Мид и Т. Блумер [7] обращают внимание на то, что оказывать влияние на других для реализации цели могут не только поступки, но и намерения окружающих. Понимание (интерпретация) намерений и поступков друг друга являются условием социального взаимодействия. Последнее происходит тогда, когда намерения субъектов осознанны, что вызывает стремление к взаимным действиям, к сотрудничеству. Эффективное социальное взаимодействие проистекает из взаимопонимания и совпадения индивидуальных линий поведения.

Социальное взаимодействие в разных ситуациях, требующих выхода (решения), можно охарактеризовать с разных сторон. Его наличие зависит от особенностей ситуации/проблемы и ее оценки индивидом. Индивиды совершают свои поступки, направленные на решение разных проблем, в зависимости от той значимости, которую они придают этим проблемам и тем объектам, которые вовлечены в эти проблемы. Любое социальное действие – результат той оценки, которую индивиды дают этим проблемам. Блумер в своих исследованиях показал, что индивиды совершают свои поступки в отношении тех или иных объектов, опираясь на те значения, которые они этим объектам придают.

## *Методы*

Наше исследование направлено на выяснение того, как оценки значимости ситуации повлияют на уровень активности индивидов, проявляемой ими для выхода из нее, и выбор предпочитаемых ими способов решения. Эти данные позволят охарактеризовать специфику социального взаимодействия людей, в процессе которого они намерены справиться с достаточно типичными повседневными проблемами, описать некоторые из механизмов социального взаимодействия.

Если проблема интерпретируется как незначимая, по мнению человека, может обнаружиться его нежелание что-либо делать, пассивность, самоустранение от проблемы (гражданское невнимание, по терминологии Блумера). Гражданское невнимание является одним из механизмов, характеризующих повседневную жизнь. Поэтому первая гипотеза нашего исследования – уровень активности индивидов будет зависеть от оценки значимости проблем. Вторая гипотеза заключается в том, что с оценкой значимости связаны разные подходы к решению проблемы. Один подход – стремление взять ответственность за выход из ситуации на себя, не вступая во взаимодействие с другими людьми. Другой – стремление к установлению разных видов сотрудничества (как непосредственного контакта между людьми, так и опосредованных форм взаимодействия).

Исследование было выполнено на студентах Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ). Число испытуемых 57 человек, возраст 18–19 лет.

Методика, направленная на диагностику социального взаимодействия (авторы М.К. Акимова, Е.И. Горбачёва, С.В. Персиянцева, Т.А. Сысоева, С.В. Ярошевская), представляет собой набор из 20 ситуаций, требующих какого-то решения или выхода. Для каждой из них предлагается оценить по шкале от 0 до 5, насколько важной является проблема, затронутая в описании ситуации, а также, насколько вероятен по шкале от 0 до 5 выбор испытуемым каждого из предложенных способов действия в этой ситуации. Оценка 0 означает, что этот вариант действия испытуемый точно не будет предпринимать, а 5 – что он наверняка поступит именно так.

## Результаты

Разброс в суммарных оценках важности предложенных ситуаций – от 25 до 94 баллов при среднем арифметическом  $\bar{x} = 58,7$ . Разброс в нежелании что-либо делать от 1 до 86 баллов,  $\bar{x} = 42,0$  (чем больше баллов, тем чаще человек уклоняется от решения проблемы, предпочитает пассивность). Результаты обследования показали, что существует значимая отрицательная корреляция между оценкой важности проблемы и выбором ответа «ничего не буду делать»  $r = -0,44$  ( $p < 0,001$ ). Таким образом, первая гипотеза подтвердилась.

С чем связаны различия в оценках проблем у разных индивидов? С точки зрения Блумера, это – результат прошлого опыта, специфики социального взаимодействия; любое социальное действие происходит из приспособления друг к другу индивидуальных линий поведения. Нам представляется, что главная причина связана с системой ценностей, разделяемых индивидами и теми нормативами поведения, которые господствуют в обществе.

На следующем этапе анализа мы сопоставили суммарные оценки значимости ситуаций с намерением индивидов найти выход из них самостоятельно, не вступая во взаимодействие с окружающими. Разброс в этих оценках от 10 до 68,  $\bar{x} = 38,4$ . Коэффициент ранговой корреляции между этими показателями равен  $0,68$  ( $p < 0,001$ ). Эти данные свидетельствуют, что, высоко оценив значимость проблемы, индивиды часто склонны брать ответственность за ее решение на себя, не привлекая к этому других людей. Причинами такого поведения могут быть и уверенность в своих возможностях, и опирающееся на прошлый опыт разочарование в использовании других людей посредством установления с ними контактов, и оценка выбранного способа решения как наиболее эффективного (например, требующего наименьшего времени).

Разброс в показателях стремления устанавливать горизонтальные связи с окружающими – от 0 до 72,  $\bar{x} = 35,4$ . Оценки значимости ситуаций высоко коррелируют со стремлением устанавливать горизонтальные связи с окружающими для решения проблемных ситуаций  $r = 0,54$  ( $p < 0,001$ ). Это стремление реализуется в инициации совместных действий, в стремлении привлечь других людей, в их организации.

Разброс в показателях стремления установить вертикальные связи с теми людьми, от которых в наибольшей степени зависит успешное решение проблемы, от 0 до 82,  $\bar{x} = 34,4$ . Часто такое стремление быть инициатором обращения в инстанции или к некоторым

индивидам, занимающим более высокое положение по отношению к инициатору, объясняется их социальными ролями или профессиональной принадлежностью. Корреляция оценок значимости ситуаций и стремления к установлению вертикальных связей равна 0,59 ( $p < 0,001$ ).

Разброс в показателях желания стать участником решения проблемы, примкнуть к другим, откликнуться на их действия или призывы от 0 до 95,  $\bar{x} = 53,9$ . Корреляция оценок значимости с этими показателями равна 0,42 ( $p < 0,001$ ).

Найдено, что высоко коррелируют между собой стремление к установлению горизонтальных и вертикальных связей ( $r = 0,66$  ( $p < 0,001$ )), стремление к установлению горизонтальных связей и участию вместе с другими ( $r = 0,63$  ( $p < 0,001$ )).

Разброс в показателях, отражающих все виды социальных действий – самостоятельного нахождения решения, установления горизонтальных контактов, установления вертикальных контактов и совместного участия с другими индивидами в решении ситуации – от 36 до 306,  $\bar{x} = 170,6$ . Корреляция оценок значимости ситуаций и всех видов социальных действий равна 0,61 ( $p < 0,001$ ).

Итак, исследование показало, что поведение индивидов зависит от оценок, от субъективной интерпретации ситуаций. Этот результат согласуется с современными представлениями психологов относительно того, что поведенческие проявления человека зависят не от выраженности в отдельности присущих ему черт (каждый человек уникален) или оценок ситуаций, а от их взаимодействия. В дальнейшем мы планируем соотнести между собой разные типы предложенных проблем (помощь какому-либо конкретному индивиду или животному, благотворительность, вмешательство в конфликт, защита собственных интересов, защита прав людей, специфика предполагаемой активности) с оценками их значимости и желанием решать их.

### *Обсуждение*

Наше исследование направлено на анализ механизмов социального взаимодействия в повседневной жизни. В современных обществах большинство людей живут в городах и постоянно взаимодействуют между собой. Повседневная жизнь представляет собой серию столкновений человека с другими людьми в различных обстоятельствах. Посредством обычно используемых особенностей социальных взаимодействий индивиды общаются



как со знакомыми, так и с незнакомыми людьми, с теми, кого не знают лично.

Но повседневная жизнь проливает свет на деятельность социальных систем, институтов, общества в целом. Все крупные социальные системы используют те же модели социального взаимодействия, которые воспроизводятся индивидами в ходе повседневной жизни. В этом состоит актуальность и практическая значимость нашего исследования.

### *Финансирование*

Статья выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект «Индивидуальные и средовые факторы, определяющие практики социального взаимодействия у студенческой молодежи» № 17-06-00768.

### *Funding*

This work was supported by the Russian Foundation for Fundamental Research, project “Individual and environmental factors that determine the practice of social interaction among students” no. 17-06-00768.

### *Литература*

---

1. Müller H.P. Max Weber: Eine Einführung in sein Werk. Köln: Böhlau, 2007. 311 p.
2. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия (фрагменты) // Вопросы социальной теории. 2007. Т. 1. Вып. 1. С. 229–245.
3. Акимова М.К., Горбачева Е.И., Козлова В.Т. Нормативная концепция диагностики индивидуальности // Век психологии: К 100-летию Психологического института: 1912–2012 / Под ред. В.В. Рубцова. СПб.: Нестор-История, 2012. С. 630–654.
4. Маринов М.Б. Стратегия жизни личности в индивидуализирующемся обществе: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ростов н/Д, 2008. 41 с.
5. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Под ред. А.Ю. Согомонова. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
6. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение: [пер. с фр.]. М.: Канон, 1995. 352 с.
7. Блумер Г. Общество как символическая интеракция // Современная зарубежная социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 173–179.

## References

---

1. Müller HP. Max Weber: Eine Einführung in sein Werk. Köln: Böhlau; 2007. 311 s.
2. Habermas J. The theory of communicative action (fragments). *Issues of social theory*. 2007;1(1):229-45. (In Russ.)
3. Akimova MK., Gorbacheva EI., Kozlova VT. The normative concept of diagnostics of individuality. *Century of psychology: The 100th anniversary of the Psychological Institute: 1912–2012*. Ed. by VV. Rubtsov. Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya Publ.; 2012. P. 630–654. (In Russ.)
4. Marinov MB. Life strategy of a personality in individualizing society. Avtoreferat dis. ... doctora filios. nauk. Rostov-on-Don, 2008. 41 p. (In Russ.)
5. Sorokin PA. Man. Civilization. Society / Ed. by AYu. Sogomonov. Moscow: Politizdat Publ.; 1992. 543 p. (In Russ.)
6. Durkheim E. Sociology. Its subject, method, purpose. Moscow: Kanon Publ.; 1995. 352 p. (In Russ.)
7. Blumer G. Society as symbolic interaction. *Modern foreign social psychology*. Moscow: MGU Publ.; 1984. P. 173–179. (In Russ.)

## Информация об авторах

*Маргарита К. Акимова*, доктор психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; m.k.akimova@rambler.ru

*Светлана В. Персиянцева*, кандидат психологических наук, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4; Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; perssvetlana@yandex.ru

## Information about the authors

*Margarita K. Akimova*, Doctor in Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya sq., Moscow, Russia, 125993; m.k.akimova@rambler.ru

*Svetlana V. Persiyantseva*, PhD in Psychology, Psychological Institute of Russian Academy of Education, bldg. 4, bld. 9, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; Russian State University for the Humanities, bld. 6, Miusskaya sq., Moscow, Russia, 125993; perssvetlana@yandex.ru

## Особенности идентичности студентов-лингвистов как представителей одного профессионального сообщества

Маргарита М. Кончаловская

*Психологический институт Российской академии образования,  
Москва, Россия, konch\_m@mail.ru*

Наталья И. Юрченко

*Психологический институт Российской академии образования,  
Москва, Россия, yurchenko\_natalya@icloud.com*

*Аннотация.* Статья посвящена изучению особенностей идентичности студентов-лингвистов, взаимодействующих с профессиональным сообществом педагогов. Теоретические обоснования в статье позволили предположить, что, будучи еще студентами, будущие педагоги-лингвисты благодаря этому общению также входят в профессиональное сообщество. Они приобретают новые знания, навыки, умения, овладевают новыми компетенциями, что оказывает непосредственное влияние на изменение профессиональных ценностей. Обсуждаются проблемы развития территориальной, социокультурной, лингвистической и этнической идентичностей студентов, становление профессионального самоопределения студентов. Представлены результаты эмпирического исследования двух групп студентов, имеющих разное местожительство и разный возраст. Объединяет обе группы респондентов осваиваемая ими профессия педагогов-лингвистов. Результаты исследования социокультурной и территориальной идентичностей показали, что на становление идентичности наибольшее влияние оказывает ближайшее окружение: семья и друзья, а также осваиваемая и уже имеющаяся (у первой группы) профессия.

Анализ значительных различий в особенностях их профессиональной социализации, а также содержания лингвистической и этнической идентичностей показал: овладевая определенными профессиональными педагогическими компетенциями, знаниями и навыками, респонденты формируют многогранные представления о себе, о своем и иностранном языках, о своей и чужой культурах, об окружающей действительности.

*Ключевые слова:* идентичность, территориальная идентичность, социокультурная идентичность, лингвистическая идентичность, этническая идентичность, профессиональное сообщество, профессиональная социализация, профессиональные ценности

*Для цитирования:* Кончаловская М.М., Юрченко Н.И. Особенности идентичности студентов-лингвистов как представителей одного профессионального сообщества // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 1(11). С. 99–116. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-99-116

## Features of the identity of linguistic students as representatives of the one professional community

Margarita M. Konchalovskaya

*Psychological Institute, Russian Academy of Education,  
Moscow, Russia; konch\_m@mail.ru*

Natal'ya I. Yurchenko

*Psychological Institute, Russian Academy of Education,  
Moscow, Russia; yurchenko\_natalya@icloud.com*

*Abstract.* The features of the identity of linguistic students interacting with the professional community of teachers are studied. Theoretical grounds in the article suggested that, while being students, future linguistic teachers due to this communication are entering the professional community. They acquire new knowledge, skills, new competences, which directly affect the change of professional values.

Issues of development of territorial, sociocultural, linguistic and ethnic identities of students, formation of professional identity of students are discussed. The results of an empirical study of two students groups with different residence and of different ages are presented. That common what unites both groups of respondents is that their members master the profession of a linguistic teacher.

The results of the study of sociocultural and territorial identities showed that the immediate environment has the greatest influence on the formation of identity. They are the family and friends, as well as the profession which the student acquire or already have (the first group).

The analysis of significant differences in the features of their professional socialization, as well as the content of linguistic and ethnic identities, showed: the respondents acquiring the professional pedagogical competencies, knowledge and skills, form multifaceted concept of themselves, their own and foreign languages, their own and other cultures, the surrounding reality.

*Keywords:* identity, territorial identity, sociocultural identity, linguistic identity, ethnic identity, professional community, professional socialization, professional values

*For citation:* Konchalovskaya MM., Yurchenko NI. Features of the identity of linguistic students as representatives of the one professional community. *RSUH/RGGU Bulletin. Series "Psychology. Pedagogics. Education"*. 2018. № 1(11):99-116. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-99-116

## *Введение*

В современном мире существует большое количество различных профессий. При выборе профессии человек учитывает свои знания, интересы, цели. Выбранная профессия в процессе ее освоения также накладывает определенный отпечаток на личность, на формирование ее ценностей, а также способствует формированию идентичности.

Профессия педагога является одной из популярных в психологических исследованиях. Не иссякает научный интерес в исследовании особенностей идентичности педагогов-лингвистов. В данном исследовании мы рассматриваем особенности территориальной, социокультурной, лингвистической и этнической идентичностей студентов данного профессионального сообщества.

## *Теоретическое обоснование исследования*

Под профессиональным сообществом в статье понимается «группа людей из двух и более человек, которые регулярно вступают между собой в коммуникацию с целью обмена опытом и практиками, выработки знаний и поиска новых, более эффективных подходов к решению поставленных перед ними профессиональных задач» [1].

Студенты, осваивающие определенную профессию, лично взаимодействуют с реальными представителями профессионального сообщества, своими преподавателями в высшем учебном заведении, и перенимают профессиональные знания, умения, навыки, а также ценности. В связи с этим студентов можно считать членами реального профессионального сообщества. Все это происходит в процессе профессиональной социализации, которая предполагает профессиональное становление и вхождение в профессиональное сообщество.

В работе В.А. Клименко [2] профессиональное становление рассматривается как реальный социальный процесс, включающий в себя зарождение и формирование профессиональных намерений, выбор определенной профессиональной трудовой сферы, профессиональное обучение и воспитание, в период которого происходит формирование специальных знаний, умений и навыков, социально значимых и профессионально важных качеств личности и профессиональное самоопределение, активное вхождение индивида в профессионально-трудовую среду и успешное овладение профессией

(специальностью) в условиях конкретного трудового процесса и производственных отношений, а также полную или частичную реализацию личности в самостоятельном труде, достижение ею творчества, мастерства, «акме» в профессиональной деятельности.

Вхождение студентов при освоении профессии в определенное профессиональное сообщество посредством общения с представителями этого сообщества, их преподавателями, способствует тому, что студенты начинают ощущать себя членами этого сообщества, перенимая профессиональные ценности.

В последние годы в психологии активно изучается специфика формирования профессиональных ценностей. Многие исследователи (А.К. Маркова, Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, Ю.П. Поваренков, А.М. Столяренко, Н.С. Пряжников, В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев и др.) указывают, что профессиональное развитие тесно связано с формированием системы профессиональных ценностей у будущего специалиста.

Н.С. Пряжников [3] полагает, что сущность профессионального самоопределения можно определить как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, а затем в осваиваемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в процессе самоопределения.

С.А. Дружилов [4, 5], вслед за И. Дарли, Т. Хаген, Дж. Холланд и др., полагает, что ценности как первичные свойства личности формируют ее установки, характер, склонности. Профессиональные установки – это важный аспект общих жизненных установок и ценностей; они определяют направленность развития личности. Он также указывает, что при профессиональном становлении личности и освоении ею будущей профессиональной деятельности требуются определенные личностные качества, а также внутренние возможности их развития.

В.А. Бодров, Е.М. Борисова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.В. Митина, Ю.П. Поваренков в концепциях профессионального становления личности обращают свое внимание на разнонаправленность изменений личности при длительном выполнении профессиональной деятельности. Они отмечают, что при профессиональном развитии личность не только обогащается новыми приобретениями, но и претерпевает некоторые потери. По словам С.А. Дружилова [4], «происходит то, что называют деформациями (искажениями) и деструкциями (разрушениями) – как социально одобряемой структуры деятельности, так и самой личности профессионала».

С появлением современных технологий в нашей жизни понятие «профессионал» приобрело еще большую многогранность. Особенно трудно охарактеризовать педагога-профессионала, который «как

личность и профессионал обеспечивает вхождение подрастающего поколения в мир культуры, социальных отношений... принимает непосредственное участие в процессе формирования у молодого человека «Я-концепции», образа окружающего мира и места человека в нем, системы отношений к себе, другим, природе и обществу, бытию в целом». Следует отметить, что педагог может сформировать систему ценностей у ребенка только тогда, когда он сам обладает сформированными ценностями профессиональной педагогической деятельности [6].

Изучением педагогических ценностей занимались многие ученые: А.А. Коростылева, В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова, Дж. Хазард, Е.Н. Шиянов, И.Ф. Исаев и др.

Е.Н. Шиянов под педагогическими ценностями понимает средства, которые удовлетворяют материальные, духовные и общественные потребности и цели педагога и ориентируют его на социальную и профессиональную активность. Им были выявлены следующие виды ценностей: «ценности, связанные с утверждением личности в обществе, ближайшей социальной среде; ценности, связанные с удовлетворением потребности в общении; ценности, связанные с самосовершенствованием; ценности, связанные с самовыражением, и утилитарно-прагматические ценности».

Н.Ю. Гузева, рассматривая проблему формирования профессионально значимых ориентаций будущего педагога, выделяет три группы педагогических ценностей: 1) ценности, связанные с условиями профессиональной деятельности; 2) ценности, связанные с личностно-мотивационной сферой учителя (личностный рост, семья, интересы); 3) ценности, отражающие управленческие аспекты образовательной деятельности (взаимодействие между всеми сторонами педагогического процесса).

Таким образом, можно сказать, что под педагогическими ценностями подразумеваются ценности, которые имеет сам педагог, а также общепринятые ценности человека, которые он, будучи педагогом, приобретает через педагогическую деятельность или, будучи пока студентом, через взаимодействие с реальным профессиональным сообществом педагогов.

Ценности студентов, включенных в профессиональное сообщество педагогов-лингвистов, в данной статье мы рассматривали через призму различных видов идентичности: территориальной, социокультурной, лингвистической и этнической. Поскольку освоение профессии накладывает определенный отпечаток на личность, то, на наш взгляд, это должно отразиться в методиках, исследующих особенности идентичности.

Профессия лингвиста требует постоянного совершенствования родного и иностранного языка, а также изучение своей и чужой культуры. Социокультурная идентичность, как указывает Т.Д. Марцинковская, формируется посредством интериоризации внешних требований, превращения их в интенции, мотивацию и ценности людей [7]. Лингвистическая идентичность, по ее мнению, оказывает влияние на этническую, социокультурную и групповую идентичность, последние две при этом выражаются в лингвистических оборотах, качестве самоописаний и синонимах, которые раскрывают социальную принадлежность человека [8]. Территориальная идентичность является частью психологической организации жизненного пространства – как внутреннего, личностного, так и внешнего, публичного (в том числе городского).

Данные теоретические обоснования позволили провести ряд экспериментальных исследований особенностей идентичности респондентов двух групп профессионального сообщества, проживающих в разных городах.

### *Эмпирическое исследование идентичности студентов как членов профессионального сообщества педагогов*

Цель данного исследования – изучение особенностей территориальной, социокультурной, лингвистической и этнической идентичностей двух групп респондентов, входящих в одно профессиональное сообщество – сообщество педагогов-лингвистов.

*Выборка исследования.* Выборку составили 2 группы студентов-лингвистов. Первая группа – группа старшего поколения, получающая второе высшее образование на факультете теории и методики преподавания иностранных языков и культур Московского педагогического государственного университета (возраст от 30 до 40 лет) и проживающая в Москве (всего 20 человек). Во вторую группу вошли 20 человек младшего поколения, студенты-бакалавры факультета филологии и журналистики Оренбургского государственного университета (возраст от 18 до 22 лет), проживающие в Оренбурге. Всего в исследовании приняли участие 40 педагогов-лингвистов в возрасте от 18 до 40 лет. Все респонденты были осведомлены о цели эксперимента и дали свое согласие на участие в исследовании.

*Методики исследования.* Для определения особенностей территориальной идентичности у студентов была использована методика «Территориальная идентичность» [9].



Исследование особенностей социокультурной идентичности у студентов-лингвистов было проведено с помощью методики «Структура социальной идентичности» Г.Р. Хузеевой [9].

Определить особенности лингвистической идентичности у обеих групп респондентов позволила методика «Отношение к родному и иностранному языкам» Т.Д. Марцинковской [10].

Для определения особенностей этнической идентичности респондентам была предложена методика «Особенности этнической идентичности» Г.Р. Хузеевой [10].

### *Особенности территориальной идентичности студентов-лингвистов старшего и младшего поколения*

Мы обнаружили различия в содержании территориальной идентичности у педагогов-лингвистов старшего и младшего поколения как в отношении реальной территориальной идентичности (любимый город, значимое место в городе, личное пространство), так и идеальной территориальной идентичности (город, в котором хотели бы жить, значимые критерии при выборе места проживания, идеальное место проживания). Для половины педагогов-лингвистов старшего поколения любимым городом оказалась Москва. Любимыми городами оказались также Барселона (12% педагогов-лингвистов), Одинцово и Зеленоград (13% педагогов-лингвистов). У некоторых педагогов-лингвистов (12%) нет представления о любимом городе.

Для большинства педагогов-лингвистов младшего поколения любимым городом оказался Оренбург (33%). Остальные выбрали большие города России: Казань (4%), Санкт-Петербург (15%) и Екатеринбург (4%), также они отметили малые города России (Салават, Бузулук, Витебск и Новотроицк) (4%). Многие из них выбрали города Европы (Париж, Лондон, Амстердам и Прагу) (18%). Меньшинство выбрали большой город Китая (Шанхай) (4%) и не имеют представления о любимом городе (4%).

Для педагогов-лингвистов старшего поколения очень сильный разброс в выборе значимого места проживания. Значимым местом в городе для половины педагогов-лингвистов стали собственный район проживания (50%), свой дом (25%) и Красная площадь (12%). У 13% педагогов-лингвистов нет представления о значимом месте в городе.

Для многих педагогов-лингвистов младшего поколения самым значимым местом в городе оказался их дом (32%) и центр города

Оренбурга (18%). Остальные респонденты выбрали парки (9%), университеты и лицеи (9%), собственный район проживания (9%), железнодорожный мост (5%), кофейню (4%), место работы (5%). У 9% студентов нет представления о значимом месте в городе.

Выяснилось, что местом, с которым ассоциируется личное пространство у большинства педагогов-лингвистов старшего поколения и младшего поколения, является дом (38% и 44%) и семья (38% и 22%). Для некоторых будущих педагогов-лингвистов старшего поколения и младшего поколения личное пространство означает их рабочее место (24% и 10%). Для меньшинства студентов младшего поколения личное пространство представляет город (9%), общежитие (3%), комната (3%) и любимый человек (3%). У 6% педагогов-лингвистов молодого поколения нет представления о личном пространстве. Возможно, это связано с тем, что педагоги старшего поколения получают второе высшее образование и уже имеют постоянную работу.

Затем мы исследовали особенности идеальной территориальной идентичности педагогов-лингвистов старшего и младшего поколения: город, в котором они хотели бы жить, значимые критерии при выборе места проживания, идеальное место проживания.

Основная часть педагогов-лингвистов старшего и младшего поколения хотела бы жить в России (88% и 71% соответственно). Некоторые педагоги-лингвисты молодого поколения хотели бы жить в большом городе Европы (11%), в большом городе Америки (7%) или маленьком городе Японии (4%). У 7% педагогов-лингвистов нет представления о месте, в котором они хотели бы жить, у них не сформирована идеальная территориальная идентичность.

Для большей части педагогов-лингвистов старшего и младшего поколения значимым критерием при выборе места проживания оказались люди. Для меньшей части педагогов-лингвистов старшего поколения – культура и инфраструктура, для незначительной части – пейзаж. Для незначительной части педагогов-лингвистов младшего поколения значимым критерием оказалась культура и инфраструктура.

Для большинства педагогов-лингвистов старшего и младшего поколения идеальным местом проживания оказался мегаполис. Для остальных – пригород большого города (25% педагогов-лингвистов старшего поколения и 14% педагогов-лингвистов младшего поколения). Для 32% студентов младшего поколения и 25% студентов старшего поколения – малый город. Для некоторых педагогов-лингвистов младшего поколения (9%) идеальным местом проживания является мегаполис или малый город в Европе.

Таким образом, данные исследования показали, что реальная территориальная идентичность студентов-лингвистов двух поколений оказалась различной: так, студенты-лингвисты старшего поколения выбрали в качестве любимого города в основном Москву; будущие же педагоги-лингвисты младшего поколения в качестве любимого города отметили Оренбург, большие и малые города России и большие города Европы. Идеальная территориальная идентичность у студентов-лингвистов старшего и младшего поколения отличается друг от друга. Большая часть студентов-лингвистов из двух групп исследования хотели бы жить в России. Однако некоторые педагоги-лингвисты младшего поколения видят свою будущую жизнь и карьеру за границей, в больших городах Европы, Америки или даже Японии.

### *Особенности социокультурной идентичности студентов-лингвистов старшего и младшего поколения*

Студенты-лингвисты старшего поколения на первой позиции в структуре социокультурной идентичности выбрали семью (88%). На второй позиции у 38% педагогов-лингвистов оказалась гендерная идентичность, а у остальных – группа представителя всего человечества и семья (по 12% соответственно). На третьей позиции у 38% педагогов-лингвистов оказалась группа своего поколения и возраста, а остальные показали очень сильный разброс, они выбрали группу своих увлечений и хобби, группу своей профессии, группу представителя всего человечества и группу принадлежности к своей стране (в каждой группе по 12% соответственно).

У большинства педагогов-лингвистов младшего поколения на первом месте в структуре социокультурной идентичности оказалась семья (64%) и группа представителя человечества (18%). Меньшинство из них выбрали группу гендерной идентичности, группу своих увлечений и хобби, группу принадлежности к своему поколению и группу своей культуры (по 5% и 4% соответственно). На втором месте у 25% педагогов-лингвистов оказалась группа своей профессии, у 20% – группа своего поколения и возраста, у 15% – семья. Меньшинство из них выбрали группу своего языка и группу своей страны (10%), а также группу представителя своего пола, группу жителя своего города, группу представителя своей культуры, группу своей национальности, группу своих увлечений и хобби и группу представителя человечества (5%). На третьем месте 27% педагогов-лингвистов выбрали группу своих увлечений и хобби, 23% – группу гражданина своей страны, 18% – группу представи-

теля своего поколения и возраста, группу жителя своего города и группу представителя своей профессии (9%). Меньшинство из них обозначили группу своей семьи, своего пола и своей религии (5%).

Таким образом, в структуре социокультурной идентичности у педагогов-лингвистов старшего и младшего поколения самой приоритетной позицией оказалась семья. При этом у педагогов-лингвистов старшего поколения оказалась ярко выражена гендерная идентичность, а также для них оказалась важна принадлежность к группе своего поколения и возраста. Педагоги-лингвисты молодого поколения больше придают значение своей профессиональной идентичности, но для них не менее важны свои увлечения и хобби.

### *Особенности лингвистической идентичности студентов-лингвистов старшего и младшего поколения*

Как показала анкета «Отношение к языкам», выборку составили респонденты, родным языком которых является русский язык. 9% респондентов помимо русского языка как родного обозначили и другие языки (молдавский, татарский, украинский, болгарский, казахский). На вопрос «На каком языке Вы думаете?» 100% респондентов указали русский язык, 29% из которых кроме русского также думают на английском, который является для всех студентов иностранным. Реже были указаны другие языки (литовский, казахский).

Данные, полученные в исследовании, показывают, что отношение респондентов к родному языку положительное: 85% всех студентов по шкале от –10 до +10 выбрали максимальный балл (табл.).

*Таблица*

Количественная обработка методики  
«Отношение к родному и иностранному языкам»

Параметры	Студенты (второе высшее, Москва)	Студенты (бакалавриат, Оренбург)
Отношение к родному языку	11	11,6
Отношение к иностранному языку	11,6	11,5
Лингвистическая идентичность	6	12,4
Социализационный потенциал	37,4	34,8

Отношение к иностранному языку у респондентов также положительное, это доказывается тем, что более двух третей опрошенных обозначили свое отношение, поставив максимальный балл. Примечательно, что у студентов и старшего, и младшего поколений отношение к родному и иностранному языкам примерно одинаково. Студенты, получающие второе высшее образование, относятся к иностранному языку лучше, чем к своему родному. Вероятно, это связано с тем, что Москва многонациональна, и в столице больше возможности для коммуникации на иностранном языке, соответственно и наибольшая потребность именно в иностранном языке, чем в родном.

Согласно ответам респондентов, уровень владения родным языком близок к максимальному баллу, а иностранный язык опрошенные знают, по их мнению, не так хорошо, как свой родной, поэтому цифра в среднем колеблется от 6 до 8. При этом как студенты московского вуза, так и студенты из Оренбурга уверены, что знание языков расширяет кругозор и способствует развитию интеллекта человека. Все студенты почти единогласно отвечали, что в перспективе хотели бы связать свое будущее с иностранным языком и культурой. Студенты старшего поколения указывали также, что будущее своих детей они видят во взаимодействии на иностранном языке. На вопрос, достаточно ли человеку для полноценного общения и профессионального развития знания только родного языка, студенты младшего поколения единогласно ответили «нет», а среди студентов старшего поколения 17% считают достаточным знание одного языка. Можем предположить, что они состоялись профессионально в той сфере деятельности, где не требуется знание иностранного языка.

Примечательным является тот факт, что идентификация себя с языком у студентов-бакалавров превалирует в отличие от студентов второго высшего образования. Это, вероятно, связано с тем, что у старшего поколения прежде не было такой значимости во владении иностранным языком, поскольку выезды за границу не были так распространены, и многие из респондентов, несмотря на то что владеют иностранным языком, ни разу не практиковали его в стране изучаемого языка. А многие студенты-бакалавры уже выезжали за границу, знакомились лично с культурой изучаемого языка, соответственно презентовали свою культуру и язык, что поспособствовало и способствует большей идентификации себя с языком.

В целом социализационный потенциал обеих групп респондентов очень высок. Скорее всего, это связано с тем, что респонденты учили иностранный язык для профессиональной деятельности или

учат его в качестве своей будущей профессии, и уже имеют определенный багаж языковых навыков и умений. У студентов старшего поколения, согласно числу ответов, он выше, чем у младшего поколения. Следует отметить, что первая часть респондентов – жители Москвы, вторая часть – провинциального города (Оренбурга). Вероятно, из-за быстрого темпа жизни в Москве ее жители имеют более высокий социализационный потенциал.

По мнению 88% опрошенных, родной и иностранный языки необходимы для осознания своей национальной и культурной принадлежности. Также респонденты единогласно считают, что ребенок должен знать язык обоих родителей. Знание языка для всех опрошенных студентов является важным элементом национальной, культурной принадлежности.

При изучении языка, как отметили 90% респондентов, больше всего помогает личностная мотивация и использование языка как средства идентификации себя со своей культурой. Почти все, кроме трех человек, считают, что для изучения языка хорошим мотиватором выступает стремление использовать его для общения с родственниками.

Примечательно, что потребность студентов-лингвистов обеих групп в совершенствовании владения родным языком на сегодняшний день уменьшается, а во владении иностранным – возрастает. При этом обе группы респондентов одинаково высоко оценивают необходимость знания и родного, и иностранного языков в будущем.

### *Особенности этнической идентичности студентов-лингвистов старшего и младшего поколения*

Проанализировав результаты методики «Особенности этнической идентичности» Г.Р. Хузеевой, мы выяснили, что 90% студентов старшего поколения, проживающих в Москве, устраивает их место жительства. Студенты младшего поколения (77%), обучающиеся в Оренбурге, нацелены на дальнейший переезд, остальные 15% желают остаться в Оренбурге после окончания обучения, другие 8% не ответили на вопрос. Вероятно, это связано с тем, что у получающих второе высшее образование (в возрасте от 30 до 40 лет) уже есть семья и свое постоянное место жительства, а студенты-бакалавры еще либо проживают с родителями, либо в студенческом общежитии, находятся в поиске своего места и видят больше возможностей для реализации своих профессиональных знаний, умений и навыков.

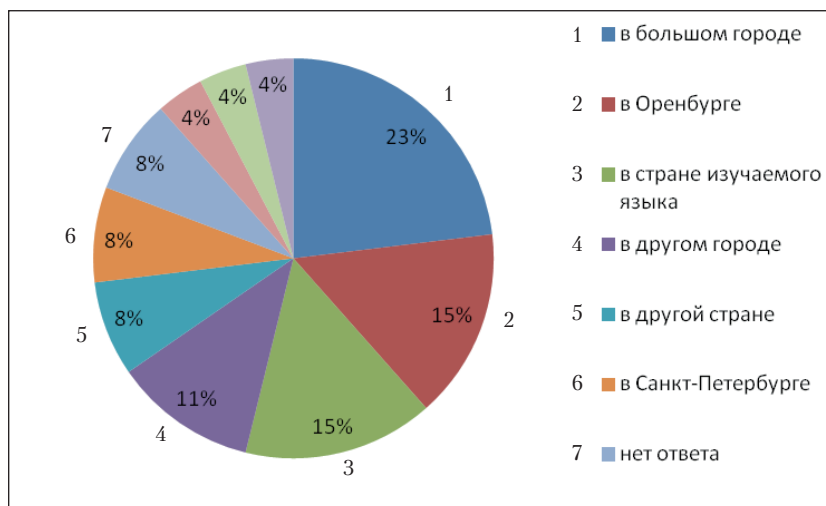


Рис. Ответы студентов-бакалавров на вопрос  
«В будущем я мечтаю жить...»

Следует отметить, что респонденты обеих групп одинаково много дали характеристик того, в чем помогает им их культура. 88% ответов студентов из Оренбурга были направлены на личность (например, *гордиться собой, быть в поиске новых интересов, обогатить себя внутренне* и т. д.), остальные ответы были связаны с взаимодействием в социуме (например, *чувствовать себя частью общества, быть достойным представителем своей культуры, сравнивать себя с другими культурами* и т. д.). Как видно из примеров, для некоторых респондентов важной становится культура, что подтверждают результаты исследования особенностей социокультурной идентичности студентов-лингвистов.

Студенты второго высшего в основном указывали характеристики, помогающие при контакте в социуме (например, *быть хорошей матерью, гордиться страной* и т. д.), о чем также свидетельствовали данные методики на выявление особенностей социокультурной идентичности. У студентов данной группы респондентов чаще встречались характеристики семейной принадлежности, гражданской, профессиональной, гораздо реже – этнической.

При ответе на вопрос «В чем мешает культура?» в основном преобладают характеристики, указывающие на чужой этнос, его не-

понимание (например, *взаимодействовать с другими культурами, понимать особенности поведения представителей других культур, понимать другие культуры, адекватно оценивать чужую культуру* и т. д.). Подобные ответы преобладают у студентов и старшего поколения, и младшего. Вероятно, это говорит о понимании обеими группами респондентов большого отличия своей культуры от других. Стоит учитывать тот факт, что все студенты языковых специальностей изучают язык для профессиональной деятельности.

При описании своего народа обе группы респондентов в большей степени указывали положительные характеристики – 93%. Это говорит об осознании студентами необходимости положительной презентации своей культуры при взаимодействии с представителями «чужих» культур.

Наиболее ценными в своей культуре для студентов-лингвистов являются личностные характеристики ее представителей (*доброта, честность, отзывчивость, гостеприимность*), чуть реже традиции и обычаи, свойственные их культуре (*изготавливать вино, следование традициям, умение петь*), а также характеристики самой культуры (*многогранность, богатство, разнообразие*) и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что обе группы респондентов идентифицируют себя с культурой, что, скорее всего, связано с изучением ими иностранного языка в качестве профессиональной деятельности, которое способствует пониманию своей собственной этнической принадлежности, а также места и роли своей культуры среди «чужих» культур.

## Заключение

Территориальная, социокультурная, лингвистическая и этническая идентичности отличаются не только между возрастными когортами, но и в зависимости от территориальной принадлежности респондентов. Оказалось, что возраст и место проживания накладывают большой отпечаток на особенности профессиональной социализации каждого человека.

Данные исследования проиллюстрировали, что идеальная территориальная идентичность педагогов-лингвистов старшего и младшего поколения практически одинакова, большая часть студентов хотела бы жить в России. Реальная территориальная идентичность двух групп респондентов отличается друг от друга. Старшее поколение педагогов-лингвистов в качестве любимого города выбрали Москву, а педагоги-лингвисты младшего поколения – Оренбург.



Значимое отличие этих групп проявилось в том, что небольшая часть педагогов-лингвистов младшего поколения видят свое будущее в Европе, Америке или Японии. Скорее всего, это связано с тем, что старшее поколение на своем месте проживания имеют больше возможностей и уже состоят в одном профессиональном сообществе и приобретают новые профессиональные знания, а младшее поколение настроено на новое место для своей профессиональной самореализации и проживания, а также поиск своего профессионального сообщества.

Самой приоритетной позицией в структуре социокультурной идентичности у двух групп респондентов оказалась семья. При этом для педагогов-лингвистов старшего поколения больше значима их гендерная идентичность, а для младшего поколения – профессиональная идентичность. Возможно, это связано с тем, что старшее поколение студентов более традиционное и ригидное, в то время как младшее поколение более современно и ориентировано на развитие себя как профессионала и создание своей будущей карьеры на новом незнакомом месте.

Детальный анализ отношения респондентов к родному и иностранным языкам и культуре показал, что для обеих групп студентов-лингвистов, как получающих второе высшее образование, так и студентов-бакалавров, характерно положительное отношение к родному и иностранному языкам, а также к родной и мировой культуре.

Позитивным является тот факт, что уменьшается число ответов, отражающих негативное отношение к чужой культуре и языкам, однако стоит учитывать, что респонденты обеих групп изучают иностранный язык для своей профессиональной деятельности, что, несомненно, оказывает влияние на отношение к родному и иностранному языкам.

На высокую значимость культуры для респондентов обеих групп, и старшего, и младшего поколений, указывают положительные описания, которые преобладают по сравнению с отрицательными. Это показывает, что культурная идентичность и культурное самосознание у студентов-лингвистов сформировано. Вероятно, это связано с тем, что они познают культуру народов, языки которых изучают для будущей профессиональной деятельности, и воспринимают культуру как эмоционально насыщенную реальность, которая также дает ощущение стабильности и опоры в транзитивном мире.

Примечательно, что лингвистическая идентичность группы младшего поколения выше лингвистической идентичности

старшего. Причиной этому может быть наличие у второй группы другого профессионального образования, реализованность в данной сфере, а также вхождение студентов второго высшего образования в другие профессиональные сообщества, где преобладают другие ценности, а владение языком, родным или иностранным, не столь важно для социализации в тех профессиональных сообществах.

Стоит отметить, что социализационный потенциал обеих групп респондентов очень высок. У студентов, получающих второе образование, это может быть связано с тем, что они проживают в мегаполисе, который характеризуется быстрым темпом жизни, неопределенностью, постоянной сменой событий и окружающих людей, а также мультикультурностью. Студенты Оренбурга в своем малом городе находятся в тесном контакте с многонациональным обществом, которое помимо проживающих на данной территории людей разных национальностей включает в себя приезжающих учиться жителей Южной Азии, Южной Америки или работающих по обмену европейцев.

Таким образом, мы выяснили, что на формирование ценностных ориентаций большое влияние оказывает не только ближайшее окружение (семья, друзья) респондента, но и профессиональное сообщество, в которое он входит. Овладевая определенными профессиональными компетенциями, знаниями и навыками, по-другому формируются представления о себе, о языке (своем и иностранном), о культуре (своей и чужой), об окружающей действительности. Чем большим количеством компетенций обладает человек, тем больше расширяются эти представления, а ценностные ориентации становятся многогранны. Немаловажным фактором, влияющим на идентичность в определенном профессиональном сообществе, является территория. Сам город, где проживает человек, может стать хорошей площадкой для поиска себя в своей профессии. Чем больше возможностей у человека развиваться, трудиться и реализовываться в месте своего проживания, тем больше он доволен своей учебной и трудовой деятельностью. В исследовании идентичности обеих групп респондентов было выявлено, что они имеют свободный доступ входа в многогранное и многонациональное профессиональное сообщество педагогов, что способствует повышению уровня их профессиональной социализации.

*Литература*

1. Иванов О., Карлюкова О. Профессиональные сообщества в России: количественный анализ. 2004. [Электронный ресурс] URL: <http://www.hr-portal.ru/article/professionalnye-soobshchestva-v-rossii-kolichestvennyy-analiz> (дата обращения: 20.06.2017).
2. Клименко В.А. Профессиональная социализация студентов: структурно-функциональная модель // Социологический альманах. 2012. № 3. С. 92–102.
3. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. М.: МГППИ, 1999. [Электронный ресурс] URL: <http://psychlib.ru/mgppu/PTp/PTP-001.HTM#p38> (дата обращения: 21.06.2017).
4. Дружилов С.А. Индивидуальный ресурс профессионального развития как необходимое условие становления профессионализма человека // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2010. № 5. С. 145–148.
5. Дружилов С.А. Профессиональные деформации как индикаторы дезадаптации и душевного неблагополучия человека // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 6. С. 171–178.
6. Болотова Ж.А., Кострикова Ю.В., Радченко Е.А., Рахманова М.Н. Ценности педагогической деятельности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1–2. С. 257–259. [Электронный ресурс] URL: <https://applied-research.ru/pdf/2016/1-2/8362.pdf> (дата обращения: 28.06.2017).
7. Гавриченко О.В., Марцинковская Т.Д. Культура как образующая идентичности // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 54. С. 11. [Электронный ресурс] URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1458-gavrichenko54.html> (дата обращения: 03.09.2017).
8. Марцинковская Т.Д., Голубева Н.А., Юрченко Н.И. Картина мира, образ мира, представления о мире: константы и трансформации понятия и содержания // Мир психологии. 2017. № 2 (90). С. 20–32.
9. Социализация в мультикультурном пространстве: Метод. пособие / Под ред. Т.Д. Марцинковской, Е.М. Дубовской [и др.]. М.: МПГУ, 2016.
10. Идентичность и социализация в современном мире: Сборник методик / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: МПГУ, 2015.

*References*

1. Ivanov O., Karlyukova O. Professional communities in Russia. Quantitative analysis. 2004. [Internet]. URL: <http://www.hr-portal.ru/article/professionalnye-soobshchestva-v-rossii-kolichestvennyy-analiz> (data obrashcheniya 20.06.2017). (In Russ.)
2. Klimenko VA. Professional socialization of students: a structural and functional model. *Sociological almanac*. 2012;3:92-102.
3. Pryazhnikov NS. Theory and practice of professional identification. Moscow: MGPPI Publ.; 1999. [Internet]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/PTp/PTP-001.HTM#p38> (data obrashcheniya 21.06.2017). (In Russ.)
4. Druzhilov SA. Individual resource of professional development as a necessary con-

- dition for the development of human professionalism. *International journal of applied and fundamental research*. 2010;5:145-8. (In Russ.)
5. Druzhilov SA. Professional deformations as indicators of unadaptability and mental dysfunction of a person. *Siberian pedagogical journal*. 2010;6:171-8. (In Russ.)
  6. Bolotova ZhA., Kostrikova YuV., Radchenko EA., Rakhmanova MN. Values of pedagogical activity. [Internet] *International journal of applied and fundamental research*. 2016;1-2: 257-9. URL: <https://applied-research.ru/pdf/2016/1-2/8362.pdf> (дата обращения 28.06.2017). (In Russ.)
  7. Gavrichenko OV., Martsinkovskaya TD. Culture as an identity creator. [Internet] *Psychological studies*. 2017;10(54):11. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1458-gavrichenko54.html> (data obrashcheniya 03.09.2017). (In Russ.)
  8. Martsinkovskaya TD., Golubeva NA., Yurchenko NI. The picture of the world, the image of the world, the notions of the world: the constants and transformations of the concept and content. *World of psychology*. 2017;2(90):20-32. (In Russ.)
  9. Socialization in multicultural space: Study guide. Edited by TD. Martsinkovskaya, EM. Dubovskaya. Moscow: MPGU Publ.; 2016. (In Russ.)
  10. Identity and socialization in the modern world: Methodologies collection. Edited by TD. Martsinkovskaya. Moscow: MPGU Publ.; 2015. (In Russ.)

### *Информация об авторах*

*Маргарита М. Кончаловская*, кандидат психологических наук, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4; [konch\\_m@mail.ru](mailto:konch_m@mail.ru)

*Наталья И. Юрченко*, магистр, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4; [yurchenko\\_natalya@icloud.com](mailto:yurchenko_natalya@icloud.com)

### *Information about the authors*

*Margarita M. Konchalovskaya*, PhD in Psychology, Psychological Institute of Russian Academy of Education, bldg. 4, bld. 9, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; [konch\\_m@mail.ru](mailto:konch_m@mail.ru)

*Natal'ya I. Yurchenko*, master, Psychological Institute of Russian Academy of Education, bldg. 4, bld. 9, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; [yurchenko\\_natalya@icloud.com](mailto:yurchenko_natalya@icloud.com)

УДК 159.922.7

DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-117-126

## Новообразование кризиса новорожденности «пра-мы» как источник личностного развития

Галина А. Мишина

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, mishinagalina2017@mail.ru*

Анастасия А. Баева

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, an\_baeva@mail.ru*

*Аннотация.* В статье анализируется период новорожденности с позиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского, теоретически обосновывается выделение ситуации «пра-мы» в качестве новообразования первого критического периода (от рождения до 2–2,5 мес.), рассматривается переживание в качестве единицы изучения социальной ситуации этого периода, обозначается содержание общения матери и младенца с учетом содержания переживания и позиционности общения, внутри которого происходит личностное развитие ребенка.

*Ключевые слова:* культурно-историческая теория, кризис новорожденности, совместно-разделенное переживание, личностное развитие, позиционное общение, «подхватывание», управление поведением

*Для цитирования:* Мишина Г.А., Баева А.А. Новообразование кризиса новорожденности «пра-мы» как источник личностного развития // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 1(11). С. 117–126. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-117-126

## The neonatal crisis new formation “pra-we” as the source of personality development

Galina A. Mishina

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, mishinagalina2017@mail.ru*

Anastasia A. Baeva

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, an\_baeva@mail.ru*

*Abstract.* The article analyses neonatal period from the standpoint of Vygotsky cultural and historical theory. The “pra-we” definition situation is theoretically argued as a formation of the first crucial period (from birth to 2–2,5 months). “Perezhivanie” (experience) is considered as a unit of the social situation study of that period. It specifies the content of the “obshchenie” (communication) between mother and baby, taking into account the content of “perezhivanie” (experience) and the positional feature of the “obshchenie” (communication), within which the personality develops.

*Keywords:* cultural and historical theory, neonatal crisis, jointly-shared “perezhivanie” (experience), personality development, positional “obshchenie” (experience), “scaffolding”, behavior mastering

*For citation:* Mishina GA., Baeva AA. The neonatal crisis new formation “pra-we” as the source of personality development. *RSUH/RGGU Bulletin. Series “Psychology. Pedagogics. Education”*. 2018;1(11):117-26. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-117-126

### *Введение*

Все основные психологические школы (гуманистическая, когнитивно-бихевиоральная, психоаналитическое направление, экзистенциальное и другие) сформулировали свой собственный взгляд в отношении личности в психологии. В отечественной психологии личности также выделяются разнообразные подходы к содержанию понятия «личность». Абсолютное большинство подходов

в определении содержания понятия личности, ее структуры и развития рассматривают период взросления / зрелости. Если говорить о детской психологии, то большая часть исследований проведена на дошкольном возрасте, так как личностные проявления становятся более заметны исследователю, их проще описать, структурировать и анализировать; кроме того, ребенок до трех лет чаще всего воспитывается в условиях семьи, что затрудняет изучение (в отличие от дошкольников, посещающих детский сад).

Не менее важным, чем определение содержания понятия «личность», является сам процесс становления личности, выделение его предпосылок и факторов, от которых он зависит. С повышением внимания психологов к младенческому возрасту, с увеличением количества исследований, направленных на изучение онтогенеза контроля поведения, проблемы непрерывности когнитивного развития младенцев, приводящей к словесному «взрыву», модели психического [1], проблемы интенциональности, инициативности и др., перед психологией по-новому остро встала проблема личности в связи с тем, что получение знания о закономерностях личностного развития на ранних этапах онтогенеза необходимо для составления программ психологической помощи, когда она наиболее эффективна; а также полезно для обновления психологического взгляда на проблемы воспитания в младенческом возрасте, что в конечном итоге служит цели повышения уровня психологического здоровья общества.

Психологические исследования последних лет [2, 3] показывают, что младенец, появившийся на свет, – не пассивное существо, потребляющее стимулы внешнего мира, а активно ищущий внимания и общения со взрослым индивид, проявляющий инициативу и целенаправленность в процессах социального взаимодействия. Обращение взрослого к младенцу, как к субъекту общения, закладывает предпосылки для развития личности ребенка. Результаты ряда исследований, выполненных в рамках теории генезиса общения, позволили выделить цели, мотивы, средства общения, характерные для того или иного возрастного периода от рождения до школьного возраста. Однако само наличие общения взрослого с ребенком еще недостаточно для полноценного созревания его личности. Большое значение имеет количество и качество общения.

В данной статье мы обсудим результаты теоретического и эмпирического (выполненных в рамках культурно-исторической психологии Л.С. Выготского) поиска источников личностного развития младенца (основное внимание будет уделено количеству и качеству общения).

## *Методы*

В работе применялись методы теоретического исследования, лонгитюдное наблюдение, анализ видеоматериалов, опрос, изучение и анализ анамнестических и катамнестических данных, истории развития ребенка, математические методы обработки данных.

## *Основная часть*

Основными категориями, с которыми связано личностное развитие в теории Л.С. Выготского, являются социальная ситуация, центральная психическая функция, психологическое новообразование. Согласно этой концепции, развитие личности ребенка проходит через критические и литические периоды и находится в прямой зависимости от отношений, которые складываются между ребенком и окружающей его средой на каждом возрастном этапе, а новообразование (в первую очередь, критического периода) является качественно новым типом личности и взаимодействия человека с действительностью [4]. Анализ работ Л.С. Выготского показывает, что им достаточно четко указаны, а исследованиями, выполненными в рамках школы Е.Е. Кравцовой [5], эмпирически доказаны новообразования раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. Однако относительно младенчества «...нет четких указаний на центральное новообразование данного возраста и практически нет эмпирических исследований... (добавим, направленных на изучение именно этого)» [6 с. 12].

Итак, учитывая, что центральное психологическое новообразование возникает до появления ведущей деятельности и затем становится ее основой [5], все новообразования связаны друг с другом [7, 8], а также то, что ведущей деятельностью периода младенчества является общение, первоначально ситуативно-личностное, а затем ситуативно-деловое, мы считаем, что новообразованием первого критического периода (от рождения до 2–2,5 мес.) следует рассматривать ситуацию «пра-мы» – «возникающую первоначально психическую общность младенца и матери»... При этом сознание «пра-мы» предшествует возникновению сознания собственной личности [4 с. 938].

В качестве единицы изучения социальной ситуации (включающей личность и среду) этого возрастного периода (обозначенного как кризис новорожденности – от рождения до 2–2,5 мес.) в культурно-исторической психологии выделяется переживание. Имен-



но переживание указывает на то, как личность относится к среде в данный момент. В переживании сказывается то, в какой мере все свойства человека, как они сложились в ходе развития, участвуют здесь в определенную минуту.

Рассмотрение отечественными психологами младенца в качестве субъекта позволяет охарактеризовать общение как процесс передачи переживаний и их понимания другим субъектом. В первые дни безусловные оборонительные рефлексы запускают эмоционально-отрицательное внутреннее переживание младенца, т. е. взаимодействие с окружающим миром пока происходит в ситуациях голода, холода и боли [9]. Переживания в этом случае, как указывал Л.С. Выготский, «недифференцированные, нерасчлененные... представляющие как бы сплав аффекта и ощущения» [4 с. 916]. По причине «биологической беспомощности» младенец пытается изменить собственное переживание своего состояния с помощью взрослого, используя взрослого «в решении не только всех реальных адаптивных задач, но и для полноценной саморегуляции: редукции возбуждения и поддержания оптимальной активности, необходимой для развития отношений со средой...» [10 с. 214]. Для этого как раз и необходимы психологические средства: взгляд, мимика и голос [2]. Взгляд и мимика (grimасы неудовольствия и улыбка) в силу незрелости анатомо-физиологической структуры еще не являются столь активными в процессе привлечения внимания взрослого, они проявляются в ответных реакциях (эхо-реакции, имитации). Именно крик (первоначально имеющий безусловно-рефлекторную природу) в этот период является единственным средством новорожденного, которое заставляет взрослого обратить внимание и что-то предпринять (накормить, согреть, снять боль и т. д.). По мнению ряда исследователей, в таком крике наблюдается «нечто от общения», наличие зачатков субъективных переживаний [11], привлечение внимания взрослого с целью ухода [2].

Со стороны «идеальной» матери содержание общения на первом месяце жизни младенца заключается в «заражении» (сопереживании, разделенном переживании) его переживаниям, вербальном осмыслении их (через комментирование взрослым состоянием малыша). Именно смысловое (личностное, индивидуальное, «пристрастное») наполнение (интерпретация) ситуации уже на этом начальном этапе выходит на первый план. На значение субъективных смыслов не раз указывал Л.С. Выготский [4], а потом и А.Н. Леонтьев: «По отношению к познавательным процессам смысл является тем, что... вообще сообщает мышлению психологически содержательный характер, принципиально отличающий интеллектуаль-

ные процессы, происходящие в человеческой голове, от тех, иногда очень сложных процессов вычисления, которые производятся счетными машинами» [12 с. 31]. И именно смысл является основой интерпретации матерью ситуаций взаимодействия с младенцем. Сознание «пра-мы» находит отражение в речи взрослого: обращаясь к ребенку, взрослый пользуется местоимением «мы», например, «как мы спали?». Субъективный смысл, отношение говорящего к происходящему в лингвистике называется модусом, отсюда вопросы, которые обращены непосредственно к личности партнера по общению, называются модусными и, как показали исследования В.В. Казаковской [13], именно эти вопросы чаще всего звучат в речи матери, обращенной к ребенку первого полугодия. Все исследователи указывают также и на важность такого качества материнской речи, как эмоциональность. Почему? Во-первых, согласно современным нейропсихологическим данным, в первом полугодии в обеспечении психического развития ведущая роль принадлежит правому полушарию, как раз и отвечающему за распознавание мимики, жестов, различение голосов людей, пола говорящих, интонации, мелодики, ритма, ударения в словах и предложениях, обеспечивающего непровольное запоминание [14]. А во-вторых, именно интонация и придает высказыванию матери личностное, «пристрастное» окрашивание (восходящий, нисходящий, нейтральные тоны используются ею применительно к разным ситуациям).

Следует остановиться еще на одном очень важном моменте общения, представленном в теории Л.С. Выготского и имеющем прямое отношение к процессу личностного развития. Мы разделяем позиции Е.Е. Кравцовой [5], уделяющей большое внимание позиции общения ребенка и выделяющей на разных возрастных этапах такие позиции общения, как: «пра-мы», «над», «под», «на равных» и «отстраненная или независимая». Ею указывается на то, что пристройки «над» и «под» в общении действуют совместно, поэтому от позиции взрослого в общении будет зависеть характер поведения ребенка – ответный или иницирующий. Наблюдения показывают, что взрослый, занимающий в общении позицию «над», непровольно ставит ребенка в пассивную позицию «под», что влечет за собой торможение развития инициативности ребенка [2]. Низкий уровень проявления инициативности в возрасте старше трех месяцев рассматривается психологами [3] как один из признаков задержки психического развития. Правомерно задать вопрос, как и когда мать может находиться в позиции «над» / «под» в первые месяцы жизни малыша, ведь ситуация «пра-мы» характеризуется слиянием и не предусматривает разделения общности? Наши эмпирические данные пока-

зали, что происходит это в моменты диалогового голосового взаимодействия: когда мать отвечает на крик младенца либо когда сама инициирует вызов вокализации у ребенка. На первом месяце жизни чаще наблюдается первая ситуация, к середине и концу второго месяца – вторая. Ответная реакция матери на крик ребенка может быть очень разной: комментирование с подражательным интонированием (позиция «пра-мы»), имитирование [15]. «Идеальное» поведение матери заключается в отклике на голосовой призыв малыша, подхватывании и осмыслении его голосовых реакций, позволении «командовать» собой, чем поддерживается и развивается личностная активность ребенка. Поддержка и осмысление вокализаций придают интенциям ребенка личностный характер.

Мы изучили особенности речевого поведения матерей, воспитывающих как нормально развивающихся детей, так и детей с различными отклонениями (вследствие причин социального и органического характера). Среди реакций матерей как первой, так и второй группы к «идеальному поведению» добавились и непродуктивные варианты: бессловесное действие со стороны взрослого, направленное на устранение причины недовольства ребенка, отклик эмоциональный, но окрашенный негативно, попытки заменить игрушкой собственное общение либо вообще игнорирование («пусть не привыкает к рукам»).

На втором месяце жизни происходят значительные изменения в переживаниях младенца – появляются положительные переживания, внешне проявляющиеся в улыбке малыша и появлении положительных вокализаций в виде гуканья. Многие мамочки отмечали, что первая улыбка появлялась во сне (по мнению исследователей, как физиологическая реакция расслабления на комфортное внутреннее состояние), однако очень скоро они отмечали улыбку и в ответ на ласковый негромкий голос и улыбку взрослого. Переживание младенцем положительных эмоций при общении с взрослым становится источником удовольствия, а это, в свою очередь, запускает способность его предвосхищать. Предвосхищение (антиципация) понимается как «опережающее отражение действительности» [16]. В настоящее время в зарубежной и отечественной психологии большое внимание уделяется исследованиям антиципации как важнейшего компонента раннего когнитивного развития: «...младенцы рождаются с перцептивными системами, преадаптивными к восприятию информации...» [1 с. 173]; реакция предвосхищения в диагностике психического развития младенцев О.В. Баженовой [17] является одним из важных признаков психического развития; предвосхищение рассматривается в качестве необходимого когнитивного компонента, условия для становления

и развития воображения [17]; со способностью предвосхищения связаны психологические условия становления и развития речи [2], она лежит в основе развития регуляторной функции и является важнейшим условием совместно-разделенного переживания. Антиципацию определяют центральным психологическим новообразованием следующего литического периода – периода младенчества [6].

Таким образом, к 2–2,5 месяцам, благодаря поведению взрослого, из ситуации «пра-мы», «настраивающего» культурную сторону дальнейшего психического развития ребенка и превращающего его в со-деятеля, у младенца начинает формироваться положительная избирательность, индивидуальные предпочтения, а также возможность «управления поведением взрослого». Изменение способа переживания среды (от негативного к положительному) является признаком кризиса возраста и знаменует начало нового периода развития – младенчества, а «комплекс оживления», как раз и появляющийся в это время, указывает на умение малыша предвидеть последующее положительное переживание.

### *Благодарности*

В заключение хотелось бы поблагодарить профессора Е.Е. Кравцову за возможность приобщения к современным исследованиям в русле культурно-исторической психологии, что помогло наметить пути теоретического поиска. Огромную помощь оказывали студенты и магистры РГГУ и МПГУ – В. Селиванова, Е. Селюнина, Ю. Черничкина, О. Андренко, А. Крылова, Е. Пивцова, Н. Данилова и др. Благодаря в том числе и их стараниям был собран уникальный видеоматериал. И конечно же, отдельно хотелось бы поблагодарить всех мамочек и их малышей за согласие участвовать в нашем исследовании.

### *Литература*

---

1. *Сергиенко Е.А.* Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. М.: Ин-т психологии РАН, 2006. 464 с.
2. *Мишина Г.А.* Становление речи как психологического средства: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012. 329 с.
3. *Смирнова Е.О.* Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. М.: АНО «ПЭБ», 2007. 128 с.
4. *Вьготский Л.С.* Психология. М.: Эксмо-Пресс, 2000. 1008 с.

5. *Кравцова Е.Е.* Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 87–94.
6. *Лазарев И.М.* Психологические условия становления и развития речи детей младенческого и раннего возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 27 с.
7. *Разина Н.В.* Психологическое содержание кризиса трех лет: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 175 с.
8. *Горлова Е.Л.* Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающего обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
9. *Винарская Е.Н., Богомазов Г.М.* Возрастная фонетика. Томск, 2001. 284 с.
10. *Никольская О.С.* Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. М.: МГППУ, 2008. 464 с.
11. Речь ребенка: проблемы и решения / Под ред. Т.Н. Ушаковой. М.: Изд-во ИП РАН, 2008. 352 с.
12. *Леонтьев А.Н.* Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР. 1947. № 7. С. 3–40.
13. *Казаковская В.В.* Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый–ребенок» (на материале русского языка): Дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2006.
14. *Дунайкин М.В.* Нейропсихологический анализ нарушений психического развития детей первого года жизни с перинатальным поражением мозга: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 175 с.
15. *Мишина Г.А., Черничкина Ю.Д.* Вокализации младенцев: Теоретическое и эмпирическое изучение (первый год жизни) // Вестник Башк. гос. ун-та, 2011. № 4 (35). С. 74–85.
16. *Анохин П.К.* Опережающее отражение действительности // Вопросы философии. 1962. № 7. С. 97–112.
17. *Баженова О.В.* Диагностика психического развития детей первого года жизни. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 1008 с.

## References

---

1. Sergienko EA. Early cognitive development: A new look. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ.; 2006. 464 p. (In Russ.)
2. Mishina GA. Formation of speech as a psychological mediator: Dis. ... doktora psikholog. nauk. Moscow, 2012. 329 p. (In Russ.)
3. Smirnova EO. Diagnosis of mental development of children from birth to 3 years / EO. Smirnova, LN. Galiguzova, TV. Ermolova, SYu. Meshcheryakova. Moscow: ANO “PEB” Publ.; 2007. 128 p. (In Russ.)
4. Vygotskii LS. Psychology. M.: Eksmo-Press Publ.; 2000. 1008 p. (In Russ.)
5. Kravtsova EE. The concept of age-related psychological formation in modern developmental psychology. *Cultural and historical psychology*. 2005;2:87–94. (In Russ.)
6. Lazarev IM. Psychological conditions of formation and development of speech of children of infant and early age. [avtoref. ... kand. psikholog. nauk.] Moscow; 2016. 27 p. (In Russ.)
7. Razina NV. The psychological content of the crisis of three years. [dis. ... kand. psikholog. nauk.] Moscow; 2002. 175 p. (In Russ.)

8. Gorlova EL. Central psychological formation of primary school age as a basis for developmental learning. [avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk.] Moscow; 2006. (In Russ.)
9. Vinarskaya EN., Bogomazov GM. Age-related phonetics. Tomsk; 2001. 284 p. (In Russ.)
10. Nikol'skaya OS. The affective sphere as a system of meanings that organize consciousness and behavior. Moscow: MGPPU Publ.; 2008. 464 s. (In Russ.)
11. Ushakova TN. (Ed.) The speech of a child: problems and solutions. Moscow: IP RAN Publ.; 2008. 352 p. (In Russ.)
12. Leont'ev AN. Psychological questions of the consciousness of teaching. *Izvestiya APN RSFSR*. 1947;7:3–40. (In Russ.)
13. Kazakovskaya VV. Question-answer singleness on the “adult–child” dialogue (by Russian language material) [dis. ... doktora filol. nauk.] SPb., 2006. (In Russ.)
14. Dunaikin MV. Neuropsychological analysis of mental disorders in children of the first year of life with perinatal brain damage. [dis. ... kand. psikhol. nauk.] Moscow; 2002. 175 s. (In Russ.)
15. Mishina GA., Chernichkina YuD. Vocalization of infants: theoretical and empirical study (first year of life). *Vestnik Bashk. gos. un-ta*. 2011;4(35):74-85. (In Russ.)
16. Anokhin PK. Anticipating reflection of reality. *Voprosy filosofii*. 1962;7:97–112. (In Russ.)
17. Bazhenova OV. Diagnosis of mental development in children of the first year of life. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta, 1986. (In Russ.)

### *Информация об авторах*

*Галина А. Мишина*, доктор психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; mishinagalina2017@mail.ru

*Анастасия А. Баева*, аспирант, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; an\_baeva@mail.ru

### *Information about the authors*

*Galina A. Mishina*, Doctor in Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya sq., Moscow, Russia, 125993; mishinagalina2017@mail.ru

*Anastasia A. Baeva*, postgraduate student, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya sq., Moscow, Russia, 125993; an\_baeva@mail.ru

УДК 005.32:37

DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-127-139

## Анализ организационной культуры педагогического коллектива как инструмент стратегического управления образовательной организацией

Витольд А. Ясвин

*Московский городской педагогический университет,  
vitalber@yandex.ru*

Екатерина М. Моргачева

*Российский государственный гуманитарный университет,  
ekaterina\_gamova@mail.ru*

*Аннотация.* В статье рассматриваются организационно-культурные риски объединения образовательных организаций и их учет в управленческой деятельности руководителей образовательных организаций в контексте современной региональной образовательной политики. В работе охарактеризованы типологии организационной культуры в менеджменте и обоснована оптимальная методика анализа организационной культуры для стратегического управления образовательной организацией. Диагностика культуры образовательной организации рассматривается в качестве инструмента для принятия управленческих решений и осуществления стратегических организационных изменений. Проведено сравнительное исследование организационных культур структурных подразделений образовательных организаций, по результатам которого определены типичные профили организационной культуры «базовых» школ и их структурных подразделений. Было выявлено, что ряд особенностей и ограничений в культурных профилях образовательных организаций вступают в противоречие друг с другом по ряду принципиальных позиций. Анализируя опыт слияний и поглощений в бизнесе, предложены рекомендации руководителям территориальных образовательных комплексов.

*Ключевые слова:* реорганизация, образовательная организация, организационная культура, «базовая» школа, структурное подразделение

*Для цитирования:* Ясвин В.А., Моргачева Е.М. Анализ организационной культуры педагогического коллектива как инструмент стратегического управления образовательной организацией // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 1(11). С. 127–139. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-127-139

Analysis of the organizational culture  
of the pedagogical collective  
as an instrument of strategic management  
of the educational organization

Vitold A. Yasvin

*Moscow City Pedagogical University,  
Moscow, Russia, vitalber@yandex.ru*

Ekaterina M. Morgacheva

*Russian State University for the Humanities,  
ekaterina\_gamova@mail.ru*

*Abstract.* This article discusses the organizational and cultural risks of uniting educational organizations and their accounting under the management of heads of educational organizations in the context of modern regional educational policies. The paper describes typologies of organizational culture in management and substantiates the optimal method of the organizational culture analysis for strategic management of educational organization. Diagnosis culture of the educational organization is considered as a tool for managerial decision-making and implementation of strategic organizational changes. A comparative study in the organizational cultures of structural divisions of educational organizations was carried out. By its results, the typical profiles of organizational culture of the “basic” schools and their structural subdivisions were defined. It is revealed that a number of peculiarities and limitations in the cultural profiles of educational organizations come into conflict with each other on a number of principled positions. Analyzing the experience of mergers and acquisitions in the business some recommendations to managers of territorial educational complexes are proposed.

*Keywords:* reorganization, educational organization, organizational culture, “basic” school, structural unit

*For citation:* Yasvin VA., Morgacheva EM. Analysis of the organizational culture of the pedagogical collective as an instrument of strategic management of the educational organization. *RSUH/RGGU Bulletin. Series “Psychology. Pedagogics. Education”*. 2018;1(11):127-39. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-127-139



Можно сказать, что организационные изменения могут быть успешно реализованы при осознании того обстоятельства, что причиной сопротивления является существующая организационная культура.

*Э. Шейн*

## *Введение*

Теоретический анализ проблемы организационной культуры показывает, что при слиянии разных по типологии и уровню организационной культуры образовательных организаций имеющиеся теоретические модели не учитываются руководством, снижая тем самым эффективность происходящих изменений. Необходимо признать, что осознание элементов своей организационной культуры чрезвычайно затруднительно и для самих сотрудников школы. Им кажется, что совокупность их представлений и ценностей столь естественна, что должна, безусловно, разделяться всеми, в том числе и другими школами. Такая феноменология не только снижает результативность работы новой образовательной организации, но и может стать источником конфликтных ситуаций.

В то же время имеющиеся на сегодняшний день технологии оценки организационной культуры именно образовательных учреждений существенно помогут в видении принципиально значимых для управления аспектов: на чем базируется уникальность организации? Какие отношения выстраиваются внутри организации? Почему сотрудники реагируют на события определенным образом? Какие изменения (новшества) в организации могут быть реализованы, а какие – вызовут сопротивление?

В качестве инструмента анализа организационной культуры образовательных организаций применена методика, разработанная организационными консультантами К. Камероном и Р. Куинном [1] и адаптированная В.А. Ясвиным [2] для описания школьных организаций. Данная методика не только выявляет существующий тип организационной культуры, но и позволяет соотнести между собой организационные показатели, характеризующие фактический уровень состояния главных индикаторов организационной культуры и эффективности образовательного учреждения.

В ходе консультирования сопоставляются представления об организационной культуре различных категорий сотрудников школы



(руководителя; членов администрации; педагогов, имеющих большой стаж работы в данной школе и молодых специалистов и т. д.). Анализ различий этих представлений позволяет выявлять феномены и тенденции развития школы (иллюзии администрации, культурные особенности различных профессиональных микрогрупп и т. д.).

В итоге создается конфигурация желаемого профиля организационной культуры школы, разрабатывается политика администрации, обеспечивающая определенную целенаправленность ее эволюционного развития, соответствующего условиям и требованиям избранной школой организационно-образовательной модели [3].

### Методика анализа организационной культуры

*Инструкция.* Выполнив оценку вашей школы с помощью этого инструмента, вы получите картину того, каким образом работает ваша школа и какими ценностями она характеризуется. На предложенные вопросы не существует ни правильных, ни неверных ответов, точно так же, как нет правильной или неправильной культуры. Каждая школа, вероятнее всего, даст характерный только для нее набор ответов. Чтобы ваш диагноз организационной культуры школы был максимально точным, постарайтесь отвечать на вопросы искренне и по возможности объективно.

Каждый из шести вопросов, включенных в методику, предполагает четыре альтернативы ответов. Распределите баллы 100-балльной оценки между этими четырьмя вариантами в том весовом соотношении, которое в наибольшей степени соответствует вашей школе. Наибольшее количество баллов дайте тому варианту ответа, который более других подходит для вашей школы. Например, если отвечая на первый вопрос, вы считаете, что вариант А очень напоминает вашу школу, варианты В и С в чем-то для нее одинаково характерны, а вариант D едва ли вообще свойственен вашей школе, то дайте 55 баллов варианту А, по 20 баллов вариантам В и С, и только 5 баллов варианту D.

Обязательно убедитесь в том, что при ответе на каждый из шести вопросов сумма проставленных вами баллов равна 100. В одном столбце таблицы вы проставляете баллы в колонке «Теперь», т. е. оцениваете свою школу такой, каковой она представляется вам в настоящее время. Во втором столбце таблицы проставляются баллы «Предпочтительно», т. е. вы занимаетесь рейтинговой оценкой того, чем, по вашему мнению, школа должна стать через пять лет, чтобы оказаться еще более успешной.

Таблица 1

Инструмент анализа организационной культуры  
образовательной организации

1. Важнейшие характеристики		Теперь	Предпочтительно
A	Школа имеет ряд уникальных особенностей. Она подобна большой семье. Сотрудники школы имеют много общего		
B	Школа развивается очень динамично, проникнута духом новаторства. Сотрудники готовы идти на различные жертвы и рисковать ради дела		
C	Школа ориентирована, прежде всего, на высокий образовательный результат. Главное – добиться выполнения задач, поставленных администрацией. Сотрудники ориентированы на соперничество между собой при достижении поставленных целей		
D	Школа жестко управляется администрацией. Действия сотрудников четко контролируются и определяются формальными процедурами		
Всего		100	100

2. Общий стиль лидерства		Теперь	Предпочтительно
A	Стиль лидерства в школе осуществляется на основе постоянной обратной связи, определяется стремлением помочь или научить	100	100
B	Стиль лидерства в школе связан с экспериментированием, новаторством и склонностью к риску		
C	Стиль лидерства в школе характеризуется деловитостью, четкостью, ориентацией на конечные результаты деятельности		
D	Стиль лидерства в школе характеризуется координацией действий, четкой организацией деятельности, ориентирован на стабильность		
	Всего		
3. Управление педагогическим коллективом		Теперь	Предпочтительно
A	Стиль управления в школе характеризуется поощрением совместной групповой работы педагогов, коллективного принятия решений и единодушия	100	100
B	Стиль управления в школе характеризуется поощрением новаторства, свободы и самобытности, индивидуального риска		
C	Стиль управления в школе характеризуется высокой требовательностью, жестким стремлением к достижению целей и поощрением высоких результатов сотрудников		
D	Стиль управления в школе характеризуется предсказуемостью и стабильностью в отношениях, требованиями формального подчинения, направлен на сохранение достигнутых результатов		
	Всего		
4. Связующая сущность школы		Теперь	Предпочтительно
A	Школу связывают воедино преданность общему делу и взаимное доверие. Обязательность сотрудников и администрации находятся на высоком уровне	100	100
B	Школу связывают воедино приверженность новаторству и совершенствованию. Акцентируется необходимость быть на передовых рубежах		
C	Школу связывают воедино акцент на достижениях цели и выполнении поставленных задач, нацеленность на конечный успех		
D	Школу связывают воедино формальные правила и официальная образовательная политика, стремление к плавному течению дел		
	Всего		

5. Стратегические цели		Теперь	Предпочтительно
A	Школа заостряет внимание на развитии гуманистических ценностей в коллективе. Настойчиво поддерживается высокое доверие, открытость и соучастие		
B	Школа акцентирует внимание на поиске новых ресурсов и постановке новых задач. Ценятся эксперимент, апробация нового, изыскание нетрадиционных возможностей решения проблем		
C	Школа акцентирует внимание на индивидуальных достижениях сотрудников. Доминирует целенаправленное напряжение сил, стремление к победе над возникающими трудностями		
D	Школа акцентирует внимание на стабильности и неизменности традиций. В деятельности важнее всего четкость и контроль		
Всего			
6. Критерии успеха		Теперь	Предпочтительно
A	Школа определяет успех на основе развития человеческих ресурсов, коллективной работы, увлеченности педагогов и заботы о каждом сотруднике		
B	Школа определяет успех на основе обладания уникальными или новейшими методиками и образовательными технологиями. Эта школа стремится быть лидером и новатором		
C	Школа определяет успех на основе опережения других школ на рынке образования		
D	Школа определяет успех на основе стабильности, избегания возможных проблем		
Всего			

### *Обработка полученных данных*

Сначала нужно сложить баллы всех ответов А в колонке «Теперь», а затем полученную сумму разделить на 6, т. е. вычислить среднюю оценку по варианту А. Те же вычисления проводятся для вариантов В, С и D.

Далее те же операции проводятся для колонки «Предпочтительно».

Все те же аналитические операции могут проводиться отдельно для оценок, полученных по каждому из шести разделов методики.

### *Сравнительное исследование организационных культур структурных подразделений образовательных организаций*

Исследование проводилось в 2013–2015 годах в рамках городской инновационной площадки Департамента образования г. Москвы «Формирование экспертных сообществ для консультативно-проектного сопровождения развития образовательных учреждений в условиях реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов и Московского стандарта качества образования» в 12 школах, прошедших реорганизацию. Три из них представляют собой «топовые» школы, ставшие базовыми для вновь образуемых образовательных организаций, а девять школ в результате объединения потеряли юридическую самостоятельность и стали «структурными подразделениями». В качестве респондентов выступили 550 педагогов и руководителей, что составило 70% от общего числа сотрудников данных школ.

Результаты обработки полученных эмпирических данных приведены в табл. 2.

*Таблица 2*

Характеристики организационных культур базовых и присоединенных школ

Школа	Типы организационной культуры (средние значения, %)							
	Семейная		Инновационная		Результативная		Ролевая	
	Текущее	Желаемое	Текущее	Желаемое	Текущее	Желаемое	Текущее	Желаемое
Базовые школы	19	25	26	30	36	32	19	13
Важнейшие характеристики	15	16	25	23	40	36	15	12
Стиль лидерства	24	29	26	29	37	33	23	11
Управление коллективом	20	28	25	36	36	32	15	11
Связующая сущность	21	28	30	38	34	31	19	16
Стратегические цели	15	20	25	34	35	32	24	14
Критерии успеха	17	22	22	29	33	30	19	15
Присоединенные школы	30	35	27	28	28	23	13	15

Окончание табл. 2

Школа	Типы организационной культуры (средние значения, %)							
	Семейная		Инновационная		Результативная		Ролевая	
	Текущее	Желаемое	Текущее	Желаемое	Текущее	Желаемое	Текущее	Желаемое
Важнейшие характеристики	33	36	17	17	27	25	20	19
Стиль лидерства	22	25	30	38	26	24	23	21
Управление коллективом	34	37	29	31	25	22	20	19
Связующая сущность	27	31	26	28	33	25	11	9
Стратегические цели	25	29	19	20	25	23	20	18
Критерии успеха	38	40	33	35	24	21	10	9

Анализ полученных эмпирических данных показал значительные различия организационных культур базовых и присоединенных школ, носящие принципиально диаметрально противоположный характер (рис. 1). Прежде всего, обращает на себя внимание, что коллективы базовых школ ориентированы преимущественно на результативный тип культуры (36%), а присоединенных – на семейный тип культуры (30%). Если для руководителей и педагогов «топовых» школ, ставших базовыми в процессе объединения, приоритетом является высокий рейтинг их школ, то для сотрудников присоединенных школ – это комфортный психологический климат в школьных коллективах. Базовые школы отличаются также большей выраженностью элементов ролевой культуры (19%), предполагающей четкость планирования, тщательность ведения документации, периодичность различных проверок и т. п., к чему коллективы присоединенных школ психологически готовы в значительно меньшей степени (13%).

Таким образом, можно констатировать большую ориентацию базовых школ на стабильность и контроль (55%), а присоединенных – на гибкость и дискретность (57%).

Следует отметить, что и базовые и присоединенные школы ориентированы в большей степени на внешний локус контроля (62% и 55% соответственно), что обусловлено, прежде всего, значительной степенью элементов инновационного типа культуры во всех школах (26 и 27%).

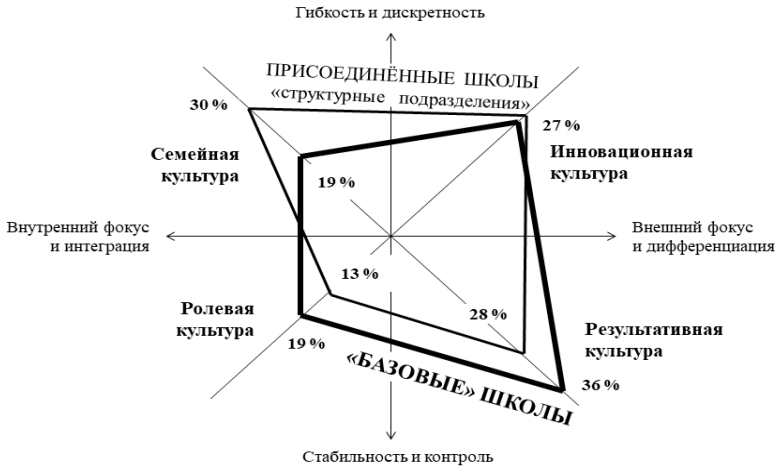


Рис. 1. Различие текущего состояния организационных культур в базовых («топовых») и присоединенных школах («структурных подразделениях»)

Представляется показательным, что желаемое педагогами состояние организационной культуры базовых школ приближается по своей конфигурации к текущему состоянию присоединенных школ (рис. 2). Особенно это заметно в плане стремления педагогов базовых школ к более комфортному психологическому климату в их организациях (элементы семейного типа культуры возрастают с 19% до 25%), а также к снижению уровня командно-административного пресса (элементы ролевого типа культуры снижаются с 19% до 13%). Можно отметить, что аналогичная, и даже еще более выраженная, картина наблюдается при анализе результатов, присоединенных к базовым школам детских садов, также ставших «структурными подразделениями».

Дальнейший анализ эмпирических данных показывает, что наибольшие различия организационных культур базовых и присоединенных школ отмечаются по таким принципиальным позициям, как «Важнейшие характеристики организации» и «Критерии успеха организации». В частности, по этим позициям признаки семейной культуры в базовых школах составляют 15–17%, а в присоединенных от 33 до 38%. В свою очередь, признаки ролевой культуры в базовых школах составляют от 33 до 40%, а в присоединенных всего лишь от 24 до 27%.





Рис. 2. Сближение желаемого педагогами состояния организационной культуры базовых («топовых») школ с текущим состоянием организационной культуры присоединенных школ («структурных подразделений»)

## Выводы

Данные цифры свидетельствуют о кардинальных противоречиях в профессиональных ценностях и приоритетах коллективов базовых и присоединенных школ. Для педагогов базовых школ характерна, прежде всего, ориентация на выполнение жестко поставленной администрацией задачи достижения результатов обучения, обеспечивающих высокие позиции школы в региональном рейтинге. В то же время педагоги присоединенных школ видят основную ценность своего труда в сохранении традиций и уникальных особенностей именно своей школы, в увлеченности учителей своим делом, в заботе о каждом сотруднике и учащемся школы.

Острота противоречия между носителями семейной и результативной культуры в образовательной организации подчеркивается также в диссертационном исследовании М.Л. Котляр [4], которой показано, что доминирование в школе семейного типа культуры, действительно, снижает ее формальные образовательные результаты.

В свою очередь, ужесточение стиля руководства, направленное на достижение высоких показателей учебных достижений обучающихся, приводит к снижению уровня сотрудничества участников образовательного процесса.

Преодоление подобных противоречий, несомненно, является трудной управленческой задачей, часто усугубляемой недооценкой руководителями ее значимости для успешного развития вновь создаваемой образовательной организации. Руководители часто стремятся решать проблемы организационной культуры путем ужесточения административного давления на коллектив вместо управленческого осмысления сложившейся ситуации и создания условий для диалога и сотрудничества. При этом в ситуациях неопределенности и двусмысленности сотрудники начинают обособляться и сопротивляться изменениям.

### *Литература*

---

1. *Cameron K., Quinn R.* Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on Competing Values Framework. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1999. 256 p.
2. *Ясвин В.А.* Экспертно-проектное управление развитием школы. М.: Сентябрь, 2011. 176 с.
3. *Ясвин В.А., Рыбинская С.Н., Белова С.А.* Программа для диагностики и мониторинга развития организационной культуры педагогических коллективов в образовательных учреждениях и организациях. [Электронный ресурс]. URL: <http://yasvinlab.ru> (дата обращения: 20.01.2017).
4. *Котляр М.Л.* Представления основных участников учебного процесса о социально-психологической ситуации в образовательном учреждении: дис. ... канд. психол. наук. М., 2014. 179 с.

### *References*

---

1. *Cameron K., Quinn R.* Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on Competing Values Framework. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1999. 256 p.
2. *Yasvin VA.* Expert project management of school development. Moscow: Sentyabr Publ.; 2011. 176 p. (In Russ.)
3. *Yasvin VA., Rybinskaya SN., Belova SA.* Program for the diagnosis and monitoring the organizational culture development of pedagogical collectives in educational institutions and organizations. [Internet]. URL: <http://yasvinlab.ru> (data obrashcheniya: 20.01.2017). (In Russ.)

4. Kotlyar ML. Concepts of the main participants in the educational process about the socio-psychological situation in an educational institution: Dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow; 2014. 179 p. (In Russ.)

### *Информация об авторах*

*Витольд А. Ясвин*, доктор психологических наук, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия; 129090, Россия, Москва, ул. Большая Спасская, дом 15, стр. 1, 4; vitalber@yandex.ru

*Екатерина М. Моргачева*, кандидат педагогических наук, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; ekaterina\_gamova@mail.ru

### *Information about the authors*

*Vitold A. Yasvin*, PhD in Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia; bldg. 1, 4, bld. 15, Bol'shaya Spasskaya str., Moscow, Russia, 129090; vitalber@yandex.ru

*Ekaterina M. Morgacheva*, PhD in Education, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya sq., Moscow, Russia, 125993; ekaterina\_gamova@mail.ru

## Социальные представления о ситуации гостеприимства в русской и немецкой культурах как компонент социокультурной идентичности

Екатерина А. Киселёва

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, vita\_ek@mail.ru*

Оксана В. Марковская

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, oksana\_mark@rambler.ru*

*Аннотация.* Рассматриваются структурные компоненты социального капитала в контексте социокультурной идентичности. Культура представляется как основа формирования социокультурной идентичности народа. Отмечается, что формирование социокультурной идентичности всегда связано с вхождением в социальное и национальное сообщество. Так, одной из национальных характеристик обозначено гостеприимство. В статье анализируется социальное представление о ситуации гостеприимства. Изучается гостеприимство как компонент социокультурной идентичности на примере русского и немецкого народов. Было выявлено, что ситуация гостеприимства во многом носит культурно-универсальный характер, что определяется целями взаимодействия участников. Цели взаимодействия участников ситуации гостеприимства русских и немцев в основном сводятся к следующим: удовлетворение потребности в общении (мотивы аффилиации); поддержание отношений с друзьями и знакомыми (потребность в социальной поддержке); удовлетворенные потребности в отдыхе и релаксации (физиологические мотивы, потребность в безопасности – только у русских); расширение социальных связей (мотивы оценки, потребность самоутверждения и самоуважения). Результаты исследования гостеприимства как части социокультурной идентичности показали, что гостеприимство функционирует как связующий капитал, особенно в тех случаях, когда необходима совместная деятельность, направленная на достижение значимой для общества цели или преодоление препятствий.

*Ключевые слова:* культура, социальный капитал, социокультурная идентичность, гостеприимство

*Для цитирования:* Киселёва Е.А., Марковская О.В. Социальные представления о ситуации гостеприимства в русской и немецкой культурах как компонент социокультурной идентичности // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 1(11). С. 152–166. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-152-166

## Social concepts of the situation of hospitality in Russian and German cultures as a component of socio-cultural identity

Ekaterina A. Kiseleva

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, vita\_ek@mail.ru*

Oksana V. Markovskaya

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, oksana\_mark@rambler.ru*

*Abstract.* Structural components of social capital are considered in the context of socio-cultural identity. Culture is represented as the basis for the formation of the socio-cultural identity of the people. It is noted that the formation of a sociocultural identity is always associated with entry into the social and national community. So one of the national characteristics is indicated by hospitality. The article analyzes the social perception of the situation of hospitality. Hospitality is studied as a component of socio-cultural identity by the example of Russian and German peoples. It was revealed that the situation of hospitality is largely of a cultural-universal nature, which is determined by the objectives of the interaction of the participants. The goals of interaction between participants in the situation of hospitality of Russians and Germans are basically the following: satisfaction of the need for communication (motives of affiliation); maintaining relationships with friends and acquaintances (need for social support); satisfaction of the need for rest and relaxation (physiological motives, the need for safety – only for Russians); expansion of social ties (motives for evaluation, the need for self-assertion and self-esteem). The results of the study of hospitality as part of a sociocultural identity showed that hospitality functions as a connecting capital, especially when there are needed joint activities aimed at achieving a meaningful goal for society or overcoming obstacles.

*Keywords:* culture, social capital, sociocultural identity, hospitality

*For citation:* Kiseleva EA., Markovskaya OV. Social concepts of the situation of hospitality in Russian and German cultures as a component of socio-cultural identity. *RSUH/RGGU Bulletin. Series "Psychology. Pedagogics. Education"*. 2018;1(11):152-66. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-152-166

## *Введение*

Инкультурация в условиях транзитивного общества, принятие и присвоение культуры являются одним из важных факторов, определяющих успешность социализации в новых условиях [1, 2]. Родная культура, язык «всасываются с молоком матери» с ранних лет и остаются неизменными даже тогда, когда меняются быт, мировоззрение, политические и экономические аспекты социальной ситуации. Это постоянство и выделяет культуру как фактор, помогающий «восстановить связь времен», именно культура, эмоционально воспринимаемая как единое целое, как часть социальной, этнической и личностной идентичности, дает устойчивость и укорененность, позволяя найти точки опоры в транзитивной действительности и восстанавливать утраченную целостность восприятия мира и себя.

Поэтому именно культура может стать основой формирования социокультурной идентичности людей в новой ситуации. Так как формирование социокультурной идентичности невозможно без интериоризации внешних требований, превращения их в интенции, ценности и мотивацию людей, встает важнейший вопрос о психологических механизмах, которые способствуют переводу этих требований во внутреннюю структуру личности. Таким механизмом могут быть как положительные, так и отрицательные переживания, возникающие у человека по отношению к ценностям, правилам и нормам, которые приняты в обществе. Эти переживания, в отличие от эмоций, опосредующих отношение человека к жизненно важным лично для него предметам (пища, опасность и т. д.), могут быть названы социальными [3].

Формирование социокультурной идентичности всегда связано с вхождением в национальное и социальное сообщество. Гостеприимство считается одной из национальных характеристик. Поэтому для исследования особенностей социокультурной и этнической идентичности важен анализ представлений о ситуации гостеприимства.

Представляется, что при изучении разных видов идентичности продуктивным является использование понятия социального капитала [4–7]. Это понятие еще недостаточно операционализировано в психологии и потому мало используется, но при этом достаточно распространено в социологии. В этом направлении необходимо отметить работы Н.М. Лебедевой и ее сотрудников, которые используют понятие социального капитала при изучении общения и взаимодействия разных этнических групп. Одна-

ко эти работы оставляют в стороне рассмотрение вопроса о роли культуры и ее составляющих, в частности языка, в становлении не только личностной или этнической, но и социокультурной идентичности [8].

Большое значение для исследования разных видов идентичности имеет выделение связующего и вспомогательного социального капитала. Связующий социальный капитал объединяет людей внутри одной группы, помогая им достичь определенной цели или противостоять опасности. Таким образом, связующий социальный капитал укрепляет единство группы и помогает ее членам идентифицироваться с ней и друг с другом. Вспомогательный социальный капитал характеризует отношения между разными группами или между людьми, принадлежащими к разным группам. Он лежит в основе доверительного общения, обмена информацией и совместной деятельности людей из совершенно разных структур и групп.

Анализ роли социокультурной и лингвистической идентичности показывает, что они могут рассматриваться и функционировать и как связующий, и как вспомогательный капитал. В контексте монокультурной среды именно социокультурная идентичность, то есть отождествление себя с данной культурой, с конкретным социальным окружением, помогает установить доверительные контакты, так как идентичность предполагает взаимное принятие человека и группы. Такое взаимное принятие связано и с развитием положительных социальных эмоций к нормам и эталонам поведения, к способам организации взаимодействия, конструированию новых контактов. Таким образом, в данной ситуации социокультурная идентичность функционирует как связующий капитал, особенно в тех случаях, когда необходима совместная деятельность, которая направлена на достижение значимой для общества цели или преодоление препятствий. Связующий капитал в ситуации транзитивности поддерживает целостность идентичности людей, удерживает преемственность отдельных этапов жизненного пути. На наш взгляд, структура и характеристика гостеприимства может быть рассмотрена как структурный компонент связующего капитала, который позволяет транслировать традиции в соответствии с культурными традициями и нормами народа.

### *Социальные представления русских и немцев о гостеприимстве*

Анализ сходств и различий социальных представлений русских и немцев о ситуации гостеприимства показал, что цели участников взаимодействия во многом схожи, т. е. имеют универсальный характер [9].

В частности, как русские, так и немцы чаще всего ходят в гости и приглашают гостей с целью получения удовольствия от общения. Таким образом, удовлетворение потребности в общении является основной функцией ситуации гостеприимства в обозначенных культурах.

Часто русские и немцы ходят в гости и приглашают гостей с целью поддержания отношений с друзьями и знакомыми. Это является второй по значимости целью взаимодействия данных культур в ситуации гостеприимства, выполняющей функцию социальной поддержки, и удовлетворяет потребность в аффилиации. Социальная поддержка в обозначенных культурах может выражаться в реальной помощи, в предоставлении информации, включении в малую группу, в дружбе, сотрудничестве и т. п. Это отражается в тематике бесед во время приема гостей. Так, например, и русские, и немцы в гостях часто беседуют о семье и ведут легкие беседы на различные темы, иногда беседуют о личных проблемах и путях выхода из них, а также обсуждают общих знакомых.

Данные разговоры позволяют убедиться в правильности или ошибочности, социальной одобряемости или неодобряемости своих действий и поступков, приобрести новый социальный опыт, получить жизненные советы. Все это подчеркивает социальность гостеприимства и его особый дух, который называют горизонтальностью отношений, т. е. открытость и доверительность. По данному показателю выборки также не различаются.

Также русские и немцы ходят в гости с целью приобретения новых знакомых. В этом случае ситуация гостеприимства также выполняет функцию расширения социальных связей в данных культурах.

И наконец, русские и немцы редко ходят в гости, чтобы поделиться своими достижениями и успехами, и редко приглашают гостей, чтобы реализовать свои способности принимать гостей красиво, эффектно, лучше, чем другие. Также представители данных культур редко ходят в гости и приглашают гостей, чтобы завести новые, нужные знакомства. Таким образом, гостеприимство как форма взаимодействия не носит сугубо прагматический характер,



не предусматривает никакого расчета, несмотря на то что в немецкой культуре (а по нашим данным – и в современной русской) достаточно выражена маскулинность, что означает важность амбициозности и достижений, когда в общении акцент принято делать на обмене материальными ресурсами и услугами. В данном случае ситуация гостеприимства является доминирующей и диктует правила поведения, часто вопреки культурным характеристикам [9].

Различия в понимании русских и немцев целей взаимодействия в ситуации гостеприимства заключаются в том, что русские чаще, чем немцы, приглашают в гости и сами посещают гостей с целью «отдохнуть, расслабиться». При этом по данному показателю уровень различий между выборками достаточно велик. Для русских респондентов это третья по значимости, в отличие от немцев, цель гостеприимства:

- получение удовольствия от общения;
- поддержание отношений с друзьями, знакомыми;
- отдых и расслабление.

Также русские немного чаще, чем немцы, ходят в гости и приглашают гостей, чтобы решить деловые вопросы. Здесь следует отметить, что ответы русских респондентов в основном расположены на отрезке шкалы между «редко» и «очень редко», ответы немецких респондентов расположены на отрезке шкалы между «очень редко» и «никогда», что свидетельствует о незначительном весе данной цели в ситуации гостеприимства русских и немцев. Наряду с этим можно отметить появление новой формы гостеприимства русских – гостеприимство как официальный прием.

Сравнительный анализ показал, что представления русских и немцев о нормах и правилах поведения в ситуации гостеприимства имеют также и специфические составляющие.

Общая составляющая обусловлена тем, что гостеприимство у русских и немцев – это особая форма взаимодействия, нацеленная на заботу о гостях, проявление внимания к ним, желание доставить удовольствие. Этим определяются нормы и правила поведения в этой ситуации. Общая атмосфера гостеприимства носит очень легкий и непринужденный характер. Нет обязательности, назиданий; открывается возможность полной свободы и раскрепощенности. Все определяется желаниями присутствующих и их отношениями между собой. Обычно чередуется активный и пассивный отдых, хотя у русских чаще предпочтение отдается пассивному времяпрепровождению. Отдых никогда не обходится без угощения. Спиртное рассматривается как хорошее дополнение к столу.

Среднее время нахождения в гостях 4–6 часов, несмотря на то что у немцев есть пословица “Kurze Besuche verlaengern die Freundschaft” (краткие посещения продлевают дружбу). Но это скорее правило, регламентирующее поведение гостей, которое заключается в том, что гость не должен быть навязчивым, должен понимать, когда следует уйти. В русской культуре нет эквивалентного аналога данной пословице. Но мы также говорим об аналогичном негласном правиле, которое существует и в русской культуре. Если какое-либо мероприятие, застолье, беседа затягивается, русские говорят: «Пора и честь знать».

Домой принято приглашать не более 10 человек. Инициатором приглашения гостей может являться любой член семьи. За столом, как правило, ведут легкие беседы на различные темы; иногда беседуют о семье, о личных проблемах и путях выхода из них. Также проходит обсуждение общих знакомых, и достаточно редко беседуют об экономике. Гостеприимство является скорее групповым мероприятием, направленным на объединение, поэтому уединения пары в отдельной комнате почти никогда не бывает, т. е. подобные действия нежелательны ни в немецкой, ни в русской культурах. Без предупреждения в гости позволено приходить только друзьям и хорошим приятелям.

Специфическая составляющая представлений о нормах и правилах поведения в ситуации гостеприимства раскрывает самобытность процедуры принятия гостей у русских и немцев, высвечивая уникальность культур, обусловленную историческими, географическими, экономическими и другими факторами.

В ходе исследования было выявлено, что немцы больше, чем русские, предпочитают ходить в гости и принимать гостей. У немцев инициаторами приглашения гостей могут быть все члены семьи, принимают решение о приеме гостя также коллегиально. У русских же инициатором приглашения может быть также любой член семьи, но окончательное решение остается за женщиной, хозяйкой дома, ввиду того что основная нагрузка по приему гостей чаще всего ложится на нее [9].

Общим для русского и немецкого гостеприимства является то, что отдых никогда не организуется без угощения. Однако русские чаще, чем немцы, организуют отдых с хорошим застольем, у немцев принято ограничиваться легким угощением. Соответственно понятие «широта гостеприимства» у русских понимается как обилие еды и напитков на столе, а у немцев, наоборот, как непринужденность атмосферы.

Отношение к спиртным напиткам на столе в обеих группах, в основном, положительное. Спиртное используется как способ «раз-

рядить обстановку», как дополнение к хорошему блюду, как тонирующий компонент и т. п. Есть респонденты, которые обращали внимание на свою безалкогольную направленность и негативное отношение к спиртному, но везде отмечалась добровольность этого процесса. Однако стоит отметить, что русские выпивают в гостях гораздо больше, чем немцы. В среднем при приеме гостей немцы планируют на человека 3–4 бутылки пива или 2–3 бокала вина, как правило, для женщин. Русские же – одну бутылку вина для женщины, и одну бутылку более крепкого напитка (коньяк, водка) для мужчины.

Тематика бесед в гостях довольно разнообразна и значительно различается у русских и немцев. Русские беседуют о жизни, о здоровье, о детях; реже обсуждают вопросы о духовности и миропонимании; русские чаще, чем немцы, в гостях говорят о производственных и деловых проблемах. Обычные разговоры немцев сводятся к увлечениям, хобби собравшихся: автомобили, мотоспорт, плавание, кулинария, музыка, телевидение и т. п. Так же как и русских, их волнуют проблемы семьи и воспитания детей. Иногда возникают беседы на политические темы, но они также регламентируются непринужденностью атмосферы праздника.

Интерес вызывает отношение русских и немцев к высокопоставленным гостям. Высокопоставленный гость для немца – это, прежде всего, гость: «это просто старые знакомые». Некоторые респонденты уточняли: «Высокопоставленные меня не интересуют. В центре внимания всегда стоят творческие лица». Несколько респондентов ответили, что высокопоставленных гостей они не принимают. И, как следствие, особых приготовлений к встрече подобных гостей у немцев нет.

При приеме высокопоставленного гостя русские вносят значительные изменения в подготовку: продумывают свой внешний вид, организуют хороший стол, а при наличии средств даже обновляют элементы интерьера и пр. Русские чаще, чем немцы, считают, что если в компании гостей находятся высокопоставленные люди, то хозяева относятся к ним по-особенному. И это отношение иногда проявляется в откровенном подхалимаже. У немцев подобных ответов вообще не было.

У русских чаще, чем у немцев, во время приема гостей возникают споры, а у немцев чаще, чем у русских, возникают разногласия и конфликты.

### *Сравнительный анализ ролевых ожиданий в российской и немецкой культурах*

В наиболее общем виде роли и ролевые ожидания русских и немцев в ситуации гостеприимства во многом схожи.

Как хозяйева русские и немцы стараются максимально удовлетворить желания гостей. Они проявляют заботливость, услужливость, внимательность и чуткость ко всему происходящему. Их радует хорошее настроение гостя и его желание прийти к ним в другой раз.

Как гостям немцам и русским хотелось бы быть хорошо встреченными, чувствовать себя уютно, комфортно, ощущать теплоту обстановки, особые знаки внимания и радушный прием. Действия и поступки хозяев направлены на предвосхищение ожиданий гостей. Хозяйева очень терпимо относятся к опозданию гостей к назначенному времени, а гости, в свою очередь, опаздывая, не испытывают дискомфорта. Если гости не приглашены, то хозяйева предпочитают скрыть свое недовольство их появлением, стараются проявить гостеприимство и радушие в той же мере, как и при обычном визите гостей, однако иногда стремятся сократить процедуру приема подобных гостей. Без предупреждения в гости к русским и немцам лучше не приходиться. Внезапные визиты ставят хозяев в неловкое положение. В данной ситуации хозяйева лишаются возможности оказаться «на высоте», впоследствии это вызывает их неудовлетворенность собой. Правда, у русских можно зайти в гости «по-соседски», без приглашения и без предупреждения. Этот вид гостеприимства ни к чему не обязывает хозяев, просто «посидели, поболтали за чашечкой чая». Это даже не считается приемом гостей, но, по сути, выполняет те же функции, что и типичная ситуация гостеприимства. У немцев такого рода приемы практически не встречаются.

Желание хозяев сделать прием праздником высоко ценится гостями. В ответ гости стараются быть желанными и необременительными. К хозяйевам, которые привлекают гостей к организации отдыха, относятся хорошо. Часто гости сами предлагают помощь в подготовке мероприятия. Обязательно приносят принимающей стороне небольшие сувениры или подарки и не ждут ответного презента (респонденты в Германии даже не понимали, о чем идет речь: дарить ответный подарок там не принято вообще). Гости вносят свой вклад в общую положительную атмосферу своим поведением и настроением. Если возникает конфликт, то присутствующие, прежде всего, предоставляют возможность разобраться самим участникам или стараются мирно урегулировать его, при этом не

ущемив достоинства ни одной из сторон. В том случае, когда организация отдыха не нравится гостю, он занимает позицию наблюдателя, не омрачая общий настрой праздника. При рассадке гостей за столом хозяева руководствуются желаниями самих гостей и их отношениями между собой. Принимающая сторона крайне редко отменяет назначенную ранее встречу.

Как мы выяснили ранее, ситуация гостеприимства способствует реализации основной социальной потребности человека в общении и поддержании связей. Это универсальная цель гостеприимства русских и немцев. Наряду с этим, современная социально-экономическая ситуация в России подталкивает русских встречаться и для того, чтобы «отдохнуть и расслабиться». Груз необходимости зарабатывать и выживать накладывает отпечаток на весь образ жизни человека. Отсутствие стабильности и уверенности в будущем внушает человеку ощущение постоянной напряженности. И периодически этот груз необходимо сбрасывать и облегчать.

Очень ярко это проявилось при ответах на открытые вопросы. У русских они отличались большей колоритностью, экспрессивностью и юмором, чем у немцев: «Как гость я обычно ем, пью, объедаюсь, напиваюсь, а затем хамлю». «Скучаю до первых двух рюмок». «Сижу на диване, чувствую себя как гость» и т. п. В этих ответах видны ощущение праздности, необремененности, вальяжности, даже некой распушенности, которая формирует атмосферу раскрепощения и отдыха, присутствует явная эгоцентрическая позиция, направленная на себя. При этом русские проявляют веселость, добродушие, непринужденность, стараются поддержать настроение всех присутствующих, стараются помочь хозяевам. Ответы немцев на этот вопрос значительно отличались от ответов русских: «Очень скромно, уравновешен, чаще всего в хорошем настроении, оберегаю право гостя, стараюсь быть приятным всем, пунктуален, предупредителен и внимателен». На наш взгляд, это презентация положительного образа гостя, ощущение самодостаточности, «правильности», социальной нормативности. В целом мы обозначили это как «направленность на других» – вести себя так, чтобы не вызвать недовольство, неприязнь, быть желанным гостем.

Культурная специфика ролевых позиций в ситуации гостеприимства проявилась также в том, что русские ожидают от хозяев проявления особых знаков внимания к себе, заботу, создание уюта и комфорта. Себя как гостя они рассматривают скорее как пассивного наблюдателя, но при этом охотно принимают участие

во всех приготовлениях мероприятия. Немцы ожидают ощутить радушную встречу, предупредительное обхождение, желанность, создание комфорта другим своим присутствием. Они хотят быть «обихожеными» и в то же время не быть в тягость. В высказываниях немцев прослеживается взаимодополнение ролевых позиций: ты мне оказываешь радушие, я стараюсь тебя не обременять. В высказываниях русских прослеживаются обязанности хозяев и отсутствие обязанностей гостей. Гость – это король. Правда, немцы как хозяева отмечали крайнюю ответственность за создание атмосферы праздника, за создание комфорта и уюта для пришедших, но это никак не прослеживалось в ожиданиях гостей.

Опоздания у немцев не приняты. И гости, и хозяева все делают вовремя, помогать хозяевам в приготовлениях нет необходимости, потому что все готово к прибытию гостей. Некоторые же русские отмечали, что стараются немного опоздать к назначенному времени, а своевременность прибытия гостей встречается крайне редко. Это, вероятно, связано с тем, что гости не хотят смущать тех хозяев, которые не все успели сделать к их прибытию, им не нравится ожидание (вспомните русскую поговорку: «Нет ничего хуже, чем ждать и догонять»). Возможно также, что опоздание – это шанс оказаться в центре внимания, ощутить свою значимость. Как показали ответы респондентов, для русских это имеет большое значение.

Целостное восприятие ситуации гостеприимства русских и немцев позволяет отметить более четкую, упорядоченную организацию отдыха в немецкой культуре, по сравнению с которой русское гостеприимство более хаотично и в значительной степени подвержено фактору спонтанности.

Таким образом, ситуация гостеприимства во многом носит культурно-универсальный характер, что, по нашему мнению, определяется целями взаимодействия участников. Цели взаимодействия участников ситуации гостеприимства русских и немцев в основном сводятся к следующему:

- удовлетворение потребности в общении (мотивы аффилиации);
- поддержание отношений с друзьями и знакомыми (потребность в социальной поддержке);
- удовлетворение потребности в отдыхе и релаксации (физиологические мотивы, потребность в безопасности – только у русских);
- расширение социальных связей (мотивы оценки, потребность самоутверждения и самоуважения).

Культурная специфика социальных представлений русских и немцев о целях взаимодействия в ситуации гостеприимства:

- русские чаще, чем немцы, приглашают в гости и сами посещают гостей с целью отдохнуть, расслабиться;
- русские чаще, чем немцы, ходят в гости и приглашают гостей, чтобы решить деловые вопросы.

Социальные представления о нормах, правилах и ролях в ситуации гостеприимства имеют как универсальные составляющие, которые связаны с универсальностью самой ситуации гостеприимства, так и культурно-специфические, отражающие характеристики культуры.

Универсальными нормами и правилами в ситуации гостеприимства являются следующие:

- атмосфера легкая, непринужденная, с минимальной регламентацией;
- чередование активных и пассивных форм досуга;
- обязательность угощения;
- спиртное считается хорошим дополнением к столу;
- среднее время приема гостей – 4–6 часов;
- дома принимают не более 10 человек;
- за столом ведутся легкие беседы на различные темы;
- без предупреждения в гости позволено приходить только близким людям.

Культурно-специфическая составляющая представлений русских и немцев о нормах и правилах поведения в ситуации гостеприимства демонстрируется в следующих особенностях:

- немцы больше, чем русские, любят ходить в гости и принимать гостей;
- немцы чаще, чем русские, ходят в гости и принимают гостей;
- у немцев инициаторами приглашения гостей являются все члены семьи, у русских решение принимает хозяйка дома;
- русские чаще организуют отдых с обильным, а немцы – с легким угощением;
- понятие «широта гостеприимства» у русских означает обилие еды на столе, а у немцев – непринужденность атмосферы;
- русские больше употребляют спиртного, чем немцы;
- русские чаще беседуют о жизни, о здоровье, о детях, о духовности и миропонимании; обсуждают производственные проблемы;
- немцы беседуют о хобби собравшихся: автомобили, мотоспорт, плавание, кулинария, музыка, телевидение и т. п., иногда – о политике;

- разное отношение к высокостатусным гостям: у немцев нет особых приготовлений к встрече подобных гостей, русские вносят значительные изменения в подготовку приема гостей;
- у немцев чаще во время приема гостей возникают споры, у русских – разногласия и конфликты;
- у русских можно зайти в гости «по-соседски», без приглашения, у немцев такого рода приемы практически не встречаются.

Социальные представления о ролях и ролевых ожиданиях в ситуации гостеприимства у русских и немцев также во многом универсальны:

- хозяева стараются максимально предупредить и удовлетворить желания гостей;
- хозяева крайне редко отменяют назначенную встречу;
- в случае конфликта хозяева стараются не ущемить достоинства ни одной из сторон;
- гости ожидают внимания к себе, комфорта и теплого приема;
- гости стараются быть желанными и необременительными;
- гости предлагают помощь хозяевам и хорошо относятся к привлечению их самих к помощи;
- гости приносят принимающей стороне сувениры или подарки;
- гости не ждут ответного презента от хозяев;
- гости стараются внести свой вклад в создание благоприятной атмосферы.

Культурная специфика социальных представлений о ролях и ролевых ожиданиях в ситуации гостеприимства:

- русские в роли гостя ожидают от хозяев проявления особых знаков внимания к себе, создания уюта и комфорта;
- себя как гостя русские рассматривают скорее как пассивного наблюдателя, но при этом охотно принимают участие во всех приготовлениях;
- немцы как гости стремятся создать комфорт другим своим присутствием, не быть в тягость – «направленность на других»;
- в представлениях гостей-немцев присутствует акцент на взаимности: ты мне оказываешь радушие, я стараюсь тебя не обременять;
- в представлениях гостей-русских присутствует акцент на односторонних обязанностях хозяев и отсутствии обязанностей гостей – «направленность на себя»;
- у немцев опоздания не приняты (и гости, и хозяева все делают вовремя);
- русские как гости стараются немного опоздать к назначенному времени (своевременность прибытия гостей встречается редко).



### Заключение

Итак, универсальность социальных представлений о ситуации гостеприимства у русских и немцев обусловлена высокой степенью культурной универсальности данной ситуации взаимодействия. Наибольший вклад в универсальность ситуации гостеприимства вносят цели взаимодействия.

Таким образом, в данной ситуации гостеприимство как часть социокультурной идентичности функционирует как связующий капитал, особенно в тех случаях, когда необходима совместная деятельность, направленная на достижение значимой для общества цели или преодоление препятствий [9].

### Литература

---

1. *Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А.* Социальная психология личности. М.: Академия, 2001.
2. *Андреева Г.М.* Презентации идентичности в контексте взаимодействия // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 26. URL: <http://psystudy.ru>.
3. *Марцинковская Т.Д.* Проблема социализации в историко-генетической парадигме. М.: Смысл, 2015.
4. *Portes A.* Social capital: Its origins and applications in modern sociology // Annual Review of Sociology. 1998. Vol. 24. P. 1–24.
5. *Putnam R.D.* Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society. New York: Oxford University Press, 2002.
6. *Бурдые П.* Формы капитала // Экономическая социология. 2002. Т. 3. № 5. С. 60–74.
7. *Коулман Дж.* Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2001. № 3. С. 121–139.
8. *Татарко А.Н., Лебедева Н.М.* Социальный капитал: теория и психологические исследования: Монография. М.: Изд-во РУДН, 2009.
9. *Марковская О.В.* Влияние психологических характеристик культур на социальные представления русских и немцев о гостеприимстве: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

### References

---

1. Belinskaja EP, Tikhomandritskaya OA. Social psychology of personality. Moscow: Akademiya Publ.; 2001. (In Russ.)
2. Andreeva GM. Presentation of identity in the context of interaction. *Psychological research*. 2012;5(26). URL: <http://psystudy.ru> (In Russ.)

3. Martsinkovskaya TD. The problem of socialization in the historical-genetic paradigm. Moscow: Smysl Publ.; 2015. (In Russ.)
4. Portes A. Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*. 1998; 24:1-24.
5. Putnam RD. *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*. New York: Oxford University Press; 2002.
6. Bourdieu P. Forms of capital. *Economic sociology*. 2002;3(5):60-74. (In Russ.)
7. Koulman Dzh. Capital, social and human. *Social sciences and modernity*. 2001;3:121-39. (In Russ.)
8. Tatarko AN., Lebedeva NM. Social capital: theory and psychological research. Moscow: RUDN Publ.; 2009. (In Russ.)
9. Markovskaya OV. The influence of psychological characteristics of culture on social representations of Russians and Germans about hospitality: Thesis for the degree of candidate of psychological Sciences. Moscow; 2005. (In Russ.)

### *Информация об авторах*

*Екатерина А. Киселёва*, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; vita\_ek@mail.ru

*Оксана В. Марковская*, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; oksana\_mark@rambler.ru

### *Information about the authors*

*Ekaterina A. Kiseleva*, PhD in Psychology, associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya sq., Moscow, Russia, 125993; vita\_ek@mail.ru

*Oksana V. Markovskaya*, PhD associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya sq., Moscow, Russia, 125993; oksana\_mark@rambler.ru

Художник серии *В.В. Сурков*  
Корректор *О.К. Юрьев*  
Компьютерная верстка *Е.Б. Рагузина*

Подписано в печать 26.03.2018.  
Формат 60×90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Усл. печ. л. 10,0. Уч.-изд. л. 10,5.  
Тираж 1050 экз. Заказ № 188

Издательский центр  
Российского государственного  
гуманитарного университета  
125993, Москва, Миусская пл., 6  
[www.rggu.ru](http://www.rggu.ru)  
[www.knigirggu.ru](http://www.knigirggu.ru)

---

---

Журнал «Вестник РГГУ»  
Серия «Психология. Педагогика. Образование»  
выходит 4 раза в год.  
Подписка принимается всеми отделениями связи без ограничений.  
Подписной индекс в каталоге «Газеты. Журналы»  
ОАО Агентства «Роспечать» – 71129  
Не забудьте своевременно подписаться на наш журнал!